



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de
Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Orientador da Faculdade:

Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Joana Boteiro de Oliveira

2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundário Dona Filipa de Lencastre sob a supervisão do Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre e do Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, no ano letivo de 2016/2017.

Joana Boteiro de Oliveira

2018

Resumo

O estágio pedagógico caracteriza-se por uma etapa importante na formação inicial dos professores de educação física, sendo um momento de confronto entre a teoria apreendida anteriormente e a realidade no dia-a-dia.

O presente relatório tem como principal objetivo realizar uma reflexão, analisando e descrevendo as atividades e experiências de estágio, desenvolvidas durante o ano letivo 2016/2017, na Escola D. Filipa de Lencastre, com uma turma 11.º ano de escolaridade.

Este documento pretende ainda analisar as competências adquiridas durante o estágio pedagógico, nos diferentes contextos de intervenção, como é o caso da Direção de Turma, do Desporto Escolar e de Projetos de Intervenção e Investigação na escola, dando relevância às que tiveram um maior impacto nas minhas aprendizagens.

Este documento apresenta uma estruturação organizada sendo que se inicia por uma caracterização do contexto do âmbito do estágio, passando posteriormente para as ações desenvolvidas na escola, sobretudo em termos de lecionação, direção de turma, desporto escolar, investigação e intervenção na escola. Na parte final do relatório apresenta-se uma apreciação pessoal sobre as experiências e aprendizagens que o estágio me proporcionou, sendo que considero este a base para o resto do meu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Escola, Formação, Professora, Educação Física, Estágio Pedagógico.

Abstract

The pedagogical internship is characterized by an important stage in the initial formation of physical education teachers, being a moment of confrontation between the previously learned theory and the day to day reality.

The main purpose of this report is to carry out a reflection, analyzing and describing the internship activities and experiences developed during the 2016/2017 academic year at D. Filipa de Lencastre School with an 11th grade class.

This document also intends to analyze the competences acquired during the pedagogical internship, in the different intervention contexts, as is the case of the Class Management, School Sports and Intervention and Investigation Projects in the school, giving relevance to those that had a greater impact in my learning.

This document presents an organized structure, starting with a characterization of the context of this internship, passing later on to the actions developed in the school, especially in terms of teaching, class management, school sports, research and intervention in the school. In the final part of this paper there is a personal appreciation of the experiences and learning that this training has given me, and how I consider this to be the basis for the remaining of my professional development.

Keywords: School, Training, Teacher, Physical Education, Pedagogical internship

Índice

Índice de Figuras.....	IV
Índice de Anexos.....	IV
Lista de Abreviaturas:.....	V
Introdução	- 1 -
1. Estagiar na “Dona Filipa”	- 3 -
1.1 A Escola.....	- 3 -
1.2 Grupo.....	- 7 -
1.2.1 Grupo de Estágio	- 7 -
1.2.2 Grupo de Educação Física.....	- 9 -
1.3 Turma	- 12 -
1.3.1 Relação com a Diretora de Turma	- 18 -
2. Professor	- 22 -
2.1 Papel do professor	- 22 -
2.1.1 Planeamento.....	- 23 -
2.1.2 Condução	- 28 -
2.1.3 Avaliação	- 34 -
2.2 Professor a Tempo Inteiro.....	- 37 -
2.3 Professor de 1.º Ciclo.....	- 40 -
3. Desporto Escolar	- 42 -
4. Intervenções na Escola	- 46 -
4.1 Formação FITescola	- 46 -
4.2 Trabalho Colaborativo no GEF.....	- 48 -
5. Conclusão	- 53 -
6. Bibliografia.....	- 55 -

Índice de Figuras

Figura 1 – Resultados de Regularidade de AF dos alunos	- 13 -
Figura 2 – Constituição do Agregado Familiar dos alunos da turma	- 14 -
Figura 3 - Unidade Pedagógica de Planeamento	- 26 -

Índice de Anexos

Anexo 1 - Estudo sociométrico
Anexo 2 - Plano Anual de Turma
Anexo 3 - Plano de etapa Recuperação e Aprendizagem
Anexo 4 - Divulgação do Desporto Escolar
Anexo 5 - Planeamento do Desporto Escolar
Anexo 6 - Avaliação da Formação FITescola
Anexo 7 - Guião da Entrevista para estudo trabalho colaborativo
Anexo 8 - Plano Plurianual

Lista de Abreviaturas:

AEDFL – Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre.

AI – Avaliação Inicial

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF- Educação Física

GEF – Grupo de Educação Física

LPC – Projeto de Lecionação 1.º Ciclo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PP – Plano Plurianual

PTI – Professor a Tempo Inteiro

TC – Trabalho Colaborativo

Introdução

Este documento é um balanço e reflexão de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária 2,3 Dona Filipa de Lencastre, Lisboa, durante o ano letivo de 2016/2017.

O Estágio Pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física (EF) do ensino básico e secundário. (Faculdade de Motricidade Humana, 2016). Assim, é o momento mais decisivo de integração no contexto profissional. No caso português, constitui uma condição imprescindível para a obtenção da habilitação profissional que permite o acesso à carreira de professor. Devendo corresponder a uma experiência de responsabilidade integral pelas tarefas profissionais (Onofre, 2002). Desta forma, este encontra-se inserido no âmbito do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física no Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

O estágio pedagógico representou, até à data, a mais importante ferramenta da minha formação inicial para ser professora de educação física. Revelou-se, para mim, um processo “longo e curto”, na medida em que consegui alcançar muitos objetivos e experiências, embora considere que muitas ficaram por alcançar e continuar. Tive a oportunidade de pôr em prática o conhecimento obtido anteriormente na minha formação académica, no entanto com o avançar do estágio foram sempre surgindo novas dificuldades e obstáculos a ultrapassar, sendo necessário novas pesquisas e procura de respostas, de mais conhecimento e novas explicações.

Devido à sua importância e dimensão, os seus aspetos mais relevantes e marcantes devem ser formalizados sob a forma de relatório. Ao longo deste relatório narro e analiso, de uma forma reflexiva, crítica e também projetiva, as experiências mais significativas que foram vividas durante o estágio pedagógico

Este passo na minha formação permitiu-me participar e entrar em contacto com contextos reais de intervenção, como é o caso da área do Ensino, Desporto Escolar (DE), Direção de Turma (DT), e Investigação, em vários níveis de interação, com outros professores, encarregados de educação (EE) e educandos.

O presente documento, contempla o desenvolvimento das competências referidas no Guia de Estágio 2016/2017, sendo que, abarca as quatro áreas de intervenção: organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1); investigação e inovação pedagógica (área 2); participação na escola (área 3); e relações com a comunidade (área 4); procurando relacionar as mesmas, de forma crítica e sustentada. Neste sentido, está organizado em 5 capítulos, no primeiro capítulo começo por caracterizar os diversos contextos onde decorreu o estágio, nomeadamente a escola, o grupo de estágio, o Departamento de Educação Física (DEF) e a Turma, no segundo capítulo abordo qual o meu papel enquanto professora, descrevendo as principais dificuldades encontradas e algumas das medidas tomadas para as superar, passando para o terceiro capítulo “Desporto Escolar”, onde descrevo as minhas principais ações e intervenções neste contexto, no quarto capítulo são apresentadas e desenvolvidas as minhas intervenções durante o decorrer do estágio em termos de investigação e participação escolar. Por fim, termino com uma conclusão onde abordo as principais aprendizagens, experiências e contributos que o estágio pedagógico teve para a minha formação.

1. Estagiar na “Dona Filipa”

A realização de um estágio pedagógico foi, de facto, a atividade mais desafiante até á data e, corroborando esta ideia, Carvalhinho & Rodrigues (2004) afirmam que essa é vista pelo aluno estagiário como o momento mais marcante e com maior significado na sua formação como futuro profissional educativo, devido aos permanentes desafios que ele encontra ao longo do mesmo. Assim sendo, e de forma a compreender melhor algumas das mais importantes experiências que vivi, é importante contextualizar e caracterizar todos os envolventes nesta etapa de formação.

A aprendizagem dos alunos não depende apenas das suas respostas às tarefas propostas pelo professor, também depende das suas características pessoais, do apoio dos pais, da sua relação com os colegas e das influências dos professores e da escola em que se insere (Entwistle, 1997). Tendo isto em conta vou começar por descrever e caracterizar sumariamente a escola, de seguida os grupos que integrei, nomeadamente os grupos de estágio e de educação física. Por fim, descrevo a turma a quem lecionei, tendo sido sobre esta que recaiu o principal foco durante o estágio, sendo imperativo realizar uma sua caracterização pormenorizada, de forma a compreender melhor as decisões tomadas durante todo o ano letivo.

1.1 A Escola

O meu estágio realizou-se na Escola Básica e Secundária D. Filipa de Lencastre, que é também a escola sede do Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre. (AEDFL) que entrou em funcionamento no ano letivo de 2007/2008. Esta escola resultou da transformação do Liceu Dona Filipa de Lencastre, que se inscrevia na tradição do ensino liceal feminino, num estabelecimento de ensino secundário de coeducação. Atualmente, o agrupamento é constituído pelo Jardim de Infância António José de Almeida, Escola Básica de S. João de Deus (1ºCiclo), e pela Escola Básica e Secundária Dona Filipa de Lencastre. Todas estas escolas estão bastante próximas, levando a que haja uma grande ligação entre elas.

A escolas do AEDFL situam-se no bairro do Arco do Cego, freguesia de S. João de Deus. O facto das escolas se situarem bastante próximas leva a que haja uma grande ligação entre elas. Por exemplo, a área à porta principal da escola-sede é utilizada pelos alunos das várias escolas do agrupamento. Este espaço representa um local de importância da escola, visto que, estas possuem poucos espaços exteriores de recreio.

Esta área foi vedada ao trânsito automóvel embora continue a ser um espaço público. É um espaço bastante utilizado pelos alunos, existindo sempre uma grande concentração durante os tempos de intervalo. É também um dos poucos espaços exteriores, apenas existindo um pátio interior bastante pequeno e um terraço que não pode ser utilizado durante o decorrer das aulas.

O facto deste espaço ser vedado ao trânsito automóvel é importante pois garante um ambiente seguro onde os alunos podem realizar algumas atividades, como por exemplo andar de skate. A ausência de espaços exteriores pertencentes à escola é, na minha opinião, uma lacuna da instituição, uma vez que limita as possíveis “brincadeiras” que os alunos poderiam ingressar nos seus tempos livres, ficando limitados aos espaços interiores, onde não podem correr nem brincar. Assim, os alunos acabam por se refugiar maioritariamente nos meios tecnológicos, não contribuindo para a prática de atividade física vulgarmente associada aos recreios (ex: jogar futebol, apanhada...). Este “cenário” deveria ser evitado ao máximo, uma vez que os intervalos são um dos momentos importantes para os alunos praticarem atividade física e desenvolverem capacidades motoras básicas. Como proposta de melhoria poderiam ser potenciados os espaços exteriores já existentes, nomeadamente o pátio interior, criando espaços (rede de voleibol, mesas de ténis de mesa, etc...), que motivassem os alunos e diminuíssem o seu tempo de inatividade física.

O AEDFL encontra-se no centro de Lisboa, pelo que se insere num meio socioeconómico médio alto. Este facto leva a que as expectativas das famílias em relação à escola sejam muito elevadas, com maior incidência nos alunos que frequentam o Ensino Secundário, onde se regista um grande investimento na educação para que os alunos prosseguirem os seus estudos (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011). Estas expectativas em conjunto com a excelente posição no Ranking das Escolas, publicado pelo Ministério da Educação, reforçou a procura e consolidou a imagem de destaque do Agrupamento, quer na opinião pública, quer entre pares. Isto leva a que os alunos desta escola sejam bastante ambiciosos, com foco nas médias finais e na entrada para o ensino superior. Também os professores se focam muito nos resultados que os seus alunos alcançam nos exames nacionais, existindo vários apoios disponibilizados por estes para as disciplinas de exame. Este interesse é também muito sentido por parte dos encarregados de educação, que estão bastante atentos e presentes na vida escolar dos seus educandos, monitorizando os seus desempenhos escolares. Esta foi uma realidade evidenciada na turma que lecionei, existindo uma presença assídua de vários

encarregados de educação que procuravam saber informações sobre o desempenho dos seus educandos. Este interesse e envolvimento por parte de todos os intervenientes é, na minha opinião, muito importante, pois permite criar uma frente unida com um objetivo comum, o sucesso dos alunos.

Segundo o Projeto Curricular (PC) do AEDFL (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011). a escola apresenta, em todos os casos, melhores resultados do que as médias concelhias e nacionais e que esta diferença é particularmente acentuada nas provas de matemática de todos os níveis e ciclos de ensino. Na minha opinião, as ações e intervenções da escola não são o único fator que contribui para este sucesso dos alunos. Como referido anteriormente, esta é uma escola que está inserida num meio socioeconómico médio/alto, e onde existe uma grande expectativa familiar em relação à escola, existindo assim uma maior facilidade de acesso a ajudas externas à escola, como é o caso de explicações e salas de estudo.

Atualmente, o sucesso das escolas é muito baseado no ranking das escolas, que se baseia apenas nas classificações dos exames de secundário. Na minha opinião, este não é o melhor método de avaliação, uma vez que não são considerados os diferentes contextos das escolas, e principalmente porque deveríamos avaliar o todo e não apenas o resultado. Este método de avaliação leva a que as escolas entrem numa perspetiva de apenas se focarem na classificação, quando na minha opinião a escola deveria ter uma perspetiva de certificação e de apoio à evolução das motivações e expectativas de cada aluno. Com isto não quero desvalorizar o impacto que a avaliação tem e que a mesma não é necessária, e que os dados obtidos através desta não são importantes. Considero apenas que este deveria ser um dos indicadores e não apenas o único indicador que determina o sucesso ou não de uma escola.

Em termos de recursos espaciais e espaço físico, no âmbito do projeto governamental de requalificação do Parque Escolar do país, os edifícios do agrupamento entraram em obras de recuperação em 2008/2009, tendo sido reinaugurados a 5 de outubro de 2010. (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011). Atualmente, o AEDFL apresenta excelentes condições para a prática de atividade física e lecionação das aulas de educação física e desporto escolar. Este é constituído por quatro espaços interiores (Adelaide, Sena, Ginásio C e Ginásio D) e um espaço exterior (Terraço). O espaço exterior é limitativo, uma vez que em dias de mais humidade ou chuva, o piso é escorregadio pondo em causa a segurança dos alunos, não devendo ser utilizado. Apesar dos ginásios interiores apresentarem boas condições de prática, não têm as

dimensões regulamentares. Nem todos os espaços da escola são caracterizados por serem polivalentes, por não permitirem a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas do currículo de EF. Por exemplo, o Ginásio Sena e Adelaide, não é possível lecionar as matérias de Corfebol, Patinagem e Atletismo, devido ao piso e ao tamanho do ginásio. A ausência de pista de atletismo e de caixa de saltos, levou a que a matéria de atletismo ficasse mais comprometida, tendo de ser desenvolvida de forma mais limitativa e condicionada nos espaços interiores, principalmente no ginásio C. A título pessoal, considero que esta escola tem excelentes condições e que aproveita bastante bem os espaços e materiais de que dispõe.

Em termos de oferta educativa, no ensino secundário a escola contempla os Cursos Científico-Humanísticos: Curso de Ciências e Tecnologias, o Curso de Ciências Socioeconómicas, o Curso de Línguas e Humanidades e o Curso de Artes Visuais. No que diz respeito às características do corpo docente, e segundo o PE, existe um total de 136 docentes, 50% destes numa faixa etária entre os 50 e 69 anos, existindo apenas 9 docentes com idade inferior a 30 anos. Em relação ao pessoal não docente, estes são um total de 31, sendo que 50% está entre os 50 e 59 anos de idade, não existindo ninguém abaixo dos 30 anos de idade. Estes dados indicam a presença de um corpo docente muito experiente com um grande conhecimento e muita sabedoria a transmitir. A existência de apenas 9 docentes abaixo dos 30 anos de idade, demonstrou ser também um indicador da falta de docentes em início de carreira. Na minha opinião, esta realidade molda negativamente a forma como alguns dos alunos vêem estes professores. Sendo esta a minha realidade, constatei que inicialmente os alunos estranhavam ter uma professora com idade tão baixa e próxima deles. Sabendo eu que esta proximidade poderia dar azo a faltas de respeito e comportamentos de indisciplina por parte destes, desde a primeira aula que assumi uma postura bastante assertiva, cumprindo à regra as normas estabelecidas, esta consistência levou a que os alunos percebessem que embora a idade fosse próxima eu era a professora e eles os alunos.

Em relação ao número de alunos, o AEDFL acolhe cerca de 1448 alunos, sendo cerca de 50 alunos do pré-escolar, 329 alunos do 1.º ciclo, 293 alunos do 2.º ciclo, 327 alunos de 3.º ciclo e 449 alunos do ensino secundário. Em relação às turmas de secundário, foram formadas: uma turma do curso Científico-Humanísticos, 4 do Curso de Ciências e Tecnologias, e 2 do Curso de Ciências Socioeconómicas.

Segundo o PC (Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011) o AEDFL adota como principal missão conferir aos alunos conhecimentos e competências que lhes

permitam alcançar uma vida profissional de sucesso e realização, que passa preferencialmente pelo prosseguimento de estudos no ensino superior. Este objetivo é transversal a todos os professores, pelo que ao longo do ano foi possível observar o compromisso de todos para com este objetivo, sendo visível os bons resultados que os alunos obtêm nas disciplinas e nos exames nacionais, tal como referido anteriormente.

As características da escola influenciaram bastante o meu estágio, estas características são um dos grandes fatores que distinguem o meu estágio dos outros, uma vez que cada escola é diferente. Tendo necessidades, estruturas e organizações diferentes, assim foram-me proporcionadas experiências e situações que não seriam as mesmas se o meu estágio fosse realizado noutra escola de estágio. Pude ainda constatar esta diferença através da observação das apresentações do projeto da área 2 - inovação e investigação pedagógica, onde os problemas apresentados e debatidos não poderiam ser mais diferentes dos experienciados por mim nesta escola. Este reconhecimento levou-me a pensar que as características da escola irão sempre influenciar o papel do professor na escola, obrigando o professor a manter sempre uma mente aberta, procurando ser inovador e reflexivo.

1.2 Grupo

O trabalho em equipa e de grupo foi um aspeto bastante trabalhado e importante durante todo o decorrer do meu estágio. Sendo a colaboração entre docentes considerada por muitos autores como um poderoso fator de aprendizagem profissional dos professores e de eficácia das escolas (Lima & Fialho, 2015). Estudos expressam a importância de criar uma atmosfera de colaboração e reflexão nas comunidades de aprendizagem e seu impacto na construção da identidade profissional (Izadinia, 2013). O bom clima de trabalho que encontrei neste agrupamento foi sem dúvida um aspeto que influenciou todo o decorrer do meu estágio. Só através deste clima de cumplicidade e entreajuda é que me foi possível estabelecer boas relações que influenciaram as minhas ações e aprendizagens, nesse sentido é imperativo descrever o grupo que me acompanhou, nomeadamente o grupo de estágio, e o Grupo de Educação Física (GEF).

1.2.1 Grupo de Estágio

A escolha do grupo de estágio, em parte, foi feita de forma deliberada o que acabou por facilitar as interações ao longo do mesmo. Pessoalmente, já tinha trabalhado

anteriormente com uma das colegas e considero que temos uma relação profissional bastante boa e que trabalhamos bastante bem em conjunto. Com a outra colega de estágio nunca tinha trabalhado e considero ter sido uma experiência bastante positiva, sendo esta uma pessoa bastante rigorosa, competente e profissional. No decorrer do estágio existiram altos e baixos, mas foram sempre ultrapassados através de um grande profissionalismo e cooperação, sendo que considero este um dos pontos fortes do meu estágio: a capacidade de interagir, resolver e encontrar compromissos quando se encontram obstáculos e diferenças. Apesar de todas nós termos as nossas diferenças, partilhamos dos mesmos princípios tentando-nos ajudar e contribuir ao máximo para as aprendizagens dos alunos. As conversas, discussões e observações eram constantes, o que levou sem dúvida a uma maior reflexão e a uma maior aprendizagem. Considero ainda relevante referir a importância que as diferenças académicas tiveram no enriquecimento do meu estágio. Dentro do nosso grupo, todas tivemos percursos diferentes, existindo matérias nas quais estávamos mais à vontade e outras menos, a ajuda para superar as matérias com mais lacunas levou a que todas conseguíssemos superar facilmente as dificuldades encontradas, através da partilha de conhecimento. Além deste clima de ajuda e companheirismo gerou-se também uma competição amigável que levou a uma superação constante ao longo de todo o estágio pedagógico, que por sua vez nos proporcionou aprendizagens de excelência. Importante referir que todos os elementos do grupo fizeram um esforço e demonstraram sempre interesse em observar as aulas umas das outras, o que possibilitou a realização de discussões pós-aula e consequentemente a uma maior reflexão, pois eram discutidas diferentes opiniões, formas de organização e operacionalização que poderiam ser mais eficazes e promotoras de maiores aprendizagens, quer nossas quer dos alunos.

Relativamente ao papel dos orientadores, não podia deixar de mencionar que sempre se demonstraram disponíveis para o esclarecimento de alguma dúvida ou pedido de ajuda que precisasse. Estes foram, em conjunto com as colegas, uma ajuda indispensável. Através da partilha e demonstração da sua experiência e conhecimentos enriqueceram, sem dúvida, as minhas aprendizagens. Através do feedback e de constantes observações e críticas construtivas obrigaram a que me desafiasse cada vez mais e que saísse da minha zona de conforto. Segundo Onofre (1996) o usufruto da Supervisão pelos supervisionados é maior quando este processo se caracteriza pela alternância entre momentos de fundamentação e discussão dos seus projetos de formação e momentos de reflexão individual sobre a sua implementação

Alguns autores indicam que “conseguiremos mais facilmente promover um espírito de personalidade crítica, colaborativa e partilhada quando o processo de supervisão é efetivamente bem conduzido e bem aceite por todos, importando por tal, valorizar ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de produzir mudanças nos contextos escolares” (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012), o que corrobora a minha interpretação da importância da componente pessoal no desenvolvimento e partilha de conhecimento. O grupo de estágio foi um elemento chave para que o ano corresse de uma forma tão proveitosa e completa tendo sido sem dúvida uma das principais razões que contribui para as minhas aprendizagens e consequentemente para o meu sucesso. Uma das características presentes no grupo de estágio foi sempre a frontalidade, isto evitou que existissem conflitos e desentendimentos, esta característica foi uma atitude consciente da minha parte, uma vez que o grupo influencia o bom decorrer do estágio, da minha parte sempre que existia algum problema ou se não concordava com alguma decisão tomada, tentava expressar a minha opinião de forma respeitosa e construtiva, levando ao debate de soluções e compromissos. Esta atitude revelou-se bastante importante porque através do feedback e das críticas construtivas recebidas pelas colegas e orientadores foi-me possível refletir e mudar as minhas abordagens. Esta realização foi essencial para o meu futuro, o debate de ideias e críticas irá estar sempre presente em qualquer tipo de trabalho de grupo ou de equipa, sendo importante saber lidar com a diferença de opiniões e críticas.

1.2.2 Grupo de Educação Física

O GEF era constituído por 13 professores e 3 estagiárias, sendo esta uma das áreas que para mim foi bastante gratificante intervir e onde todos os professores se demonstraram disponíveis e abertos à interação. A maioria dos professores já lecionava há alguns anos consecutivos na escola, conhecendo bem a sua organização e tipo de alunos. Este grupo, em consonância com o resto da escola, revelava muita experiência no ensino, em vários contextos e realidades, um grande conhecimento e muita sabedoria a transmitir. Por outro lado, em alguns casos era notório o cansaço e às vezes falta de interesse e preocupação com os alunos e o ensino. O aumento da idade da reforma e os sucessivos “cortes” na educação têm prejudicado alguns professores, aumentando a sua insatisfação e saturação pelo ensino (Neuza, 2011; Pedro & Peixoto, 2006). Este era o caso de alguns dos professores do GEF com uma faixa etária mais elevada, muitas vezes em conversas informais revelavam estar saturados do ensino e demonstravam um desejo em se poder reformar e dar lugar a professores mais novos. Outros sugeriam poder

continuar no ensino, mas com um papel de auxílio, ajudando novos professores no seu início de carreira. Na minha opinião existe também uma clara desvalorização da EF enquanto disciplina no currículo, isto é observável através redução da carga horária no 3º ciclo do ensino básico e a não contabilização da classificação da disciplina no ensino secundário no cálculo da média final, para efeitos de acesso ao ensino superior. Estas medidas são observáveis no Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de julho, as quais constituem mais um conjunto de fatores para o desânimo e desmotivação sentido pelos professores. Na minha opinião, estas medidas vêm também alterar a motivação dos alunos, tendo em conta o experienciado com a turma que lecionei ao longo deste estágio, a inexistência da motivação externa (a nota da disciplina não contar para a média final) leva a que os alunos que não gostem da disciplina a desvalorizem ainda mais, tentando obter apenas a classificação suficiente para passar, esta falta de motivação interna e externa leva a que o papel do professor se torne ainda mais importante mas também mais difícil, no meu caso tentei sempre demonstrar a importância de disciplina e através da área da aptidão física tentando apelar ao lado estético da AF, motivando alguns destes alunos. Aos alunos que gostam da disciplina, mas não se esforçam, tentei sempre proporcionar tarefas desafiantes com momentos de competição, proporcionando autossuperação e eficácia.

Considero o GEF do AEDFL um grupo pouco unido mas que trabalha bem, demonstrando-se sempre disponível para ouvir novas sugestões de mudança e de projetos. No entanto, a realidade é que, poucas vezes, esses projetos de mudança foram aplicados e seguidos por todos os professores de forma igual, faltando uma identidade profissional, assim como um espaço/momento para debater diferentes opiniões, acertar objetivos e definir metas iguais. A falta de trabalho colaborativo e de um horário agendado e disponível foi um dos tópicos pelo qual o grupo de estágio se debruçou e investigou, esta intervenção será mencionada mais pormenorizadamente posteriormente.

A identidade do professor desempenha um papel fundamental nas decisões que os professores fazem sobre suas práticas de ensino, o conteúdo que ensinam, o tipo de relacionamento que mantêm com seus alunos (Beijaard, Meijer & Verloop., 2004). A falta de identidade profissional sentida neste grupo foi um dos tópicos que me levou a refletir. Se os professores não têm metas em comum, e se não existem critérios cumpridos por todos os professores, como é possível passar aos encarregados de educação e aos alunos uma imagem de união e consenso? Estas incongruências levam a que a disciplina de EF seja posta em causa, existindo incoerências na avaliação de ano para ano e dentro do

mesmo ano letivo. Este aspeto foi bastante sentido na minha turma, no momento de avaliação sumativa do primeiro período. As notas atribuídas à turma em comparação com as do ano anterior eram bastante diferentes. Uma possível e provável explicação para esta discrepância é a aplicação de critérios de avaliação e métodos de ensino diferentes. Esta experiência permite-me afirmar que é necessária uma frente unida quando representamos uma unidade, e que embora possam existir diferenças de opiniões e concepções é necessário chegar a um entendimento comum. Sendo esta uma ideia a levar para as minhas experiências profissionais futuras aquando realizado trabalho de grupo.

O GEF promove várias atividades durante o decorrer de todo o ano letivo, como é o caso dos torneios interturmas e do dia Olímpico, existindo uma grande adesão por parte dos alunos a estas atividades e projetos. Existe também uma forte participação dos alunos no DE sendo este um ponto onde o GEF tem uma robusta intervenção. Com disponibilidade de horário para a realização dos treinos de, assim como uma variada oferta de modalidades, como o basquetebol, o voleibol, o tiro com arco, o futebol, o ténis de mesa, e o badminton, justificam a sua forte adesão por parte dos alunos. A forte aposta no DE tem levado ao reconhecimento destas modalidades e da escola, principalmente devido aos bons resultados alcançados consecutivamente na modalidade de badminton, tendo ganhos prémios nacionais e internacionais, como foi o caso deste ano. Não descartando, contudo, os bons resultados obtidos também no Voleibol, Tiro com Arco e Atletismo (corta mato e mega sprint). Este sucesso é um bom indicador do empenho, disponibilidade, investimento e rigor que os professores do GEF demonstram e aplicam na escola.

O GEF era bastante eclético, existindo vários professores especialistas em diferentes áreas e, desta forma, muito conhecimento sobre todas as matérias do currículo, o que levou a que as discussões e conversas formais e informais que mantive e desenvolvi ao longo do estágio fossem extremamente enriquecedoras para a minha capacidade de lecionação e para aumento de conhecimentos sobre cada matéria. Exemplo desta interação foi o aumento de conhecimentos sobre a matéria de futebol. Através de discussões com um dos professores especialistas da matéria de futebol, aumentei o meu conhecimento sobre esta matéria e consegui alcançar mais facilmente a construção de exercícios onde as características dos alunos eram tidas em conta e os seus objetivos eram alcançados. Esta aquisição revelou-se essencial, uma vez que me permitiu construir exercícios que funcionassem na turma como um todo, garantindo a diferenciação e inclusão dos alunos com menores capacidades motoras (nomeadamente a diferença entre as capacidades motoras do género feminino e masculino).

De modo a criar o bom ambiente de trabalho sentido transversalmente no estágio por todos os envolvidos, foram tomadas algumas atitudes e posturas da minha parte, muitas vezes de forma inconsciente. Nomeadamente ser humilde e comunicar com os restantes professores evitando ser arrogante e sempre com respeito, levou a que não existissem conflitos e permitisse uma boa comunicação. Esta experiência foi muito importante para a minha vida profissional, porque independentemente do contexto irão sempre existir hierarquias profissionais com as quais é necessário lidar e respeitar.

1.3 Turma

No início do estágio pedagógico foi dado a escolher o ano letivo da turma com que iríamos estagiar, tendo sido atribuídas três turmas ao professor orientador, uma turma de 9.º ano, e duas de 12.º ano de escolaridade. Encarando, desde o início, este estágio como um desafio, e tendo em conta que a minha experiência anterior decorreu maioritariamente da interação com faixas etárias mais baixas, optei por escolher uma turma dos 12.º anos disponíveis, que posteriormente foi trocado por um 11.º ano.

O ato de ensinar não é eficaz, nem eficiente, se não conhecermos previamente a turma com quem vamos trabalhar durante um ciclo de estudos (Favinha, Góis & Ferreira, 2012). O conhecimento aprofundado sobre a turma e suas características torna-se uma tarefa crucial para o professor desenvolver um planeamento e condução de aula adaptadas às reais necessidades dos seus alunos. De acordo com Clemente (2013), para compreender o aluno, dever-se-á atender às suas proveniências e ao contexto. Assim sendo, é importante conhecer os dados biográficos dos alunos, bem como as suas preferências em termos de disciplinas/matérias, ocupação dos tempos livres, ideias de futuro profissional, relações interpessoais dentro do seio da turma, entre outros aspetos. O conhecimento sobre estes dados e a análise dos mesmos melhora a intervenção do professor, em qualquer disciplina. Para a obtenção destes dados, recorri à aplicação e análise de um questionário e a um estudo sociométrico. O questionário “Questionário do Núcleo de Estágio de Educação Física” foi aplicado por mim, onde estavam incluídas as questões para o estudo sociométrico. (ANEXO 1 - Estudo sociométrico). Através do estudo de turma foi possível realizar uma descrição demográfica, sociográfica e sociométrica, incluindo também alguns aspetos de cariz psicológico dos alunos, incluindo os seus gostos e preocupações. Estes dados foram bastante importantes, permitindo uma caracterização da turma, identificando possíveis problemas, contextos familiares e dando-me a conhecer os interlocutores com quem iria atuar.

A turma lecionada durante o ano letivo 2016/2017 foi o 11.ºG, sendo a única turma do curso Científico-Humanísticos da escola Dona Filipa de Lencastre. Este aspeto é um dado relevante porque, sendo a única turma deste curso, levou a que fosse constituída por bastantes alunos e que não possibilitasse a realocação de alunos entre turmas, de forma a melhorar problemas comportamentais e disciplinares da turma. Ao longo do ano letivo, a turma foi sofrendo alterações. Inicialmente era uma turma com 33 alunos, 3 desses não frequentavam a disciplina de EF porque só estavam a realizar algumas melhorias às disciplinas de exame, não estando presentes nas aulas. No decorrer do primeiro período uma aluna mudou de escola. Em suma, após algumas oscilações, a turma, na disciplina de EF, passou a ser constituída por 29 alunos. A idade média alunos era de 16 anos, existindo 7 repetentes, consequentemente com idades superiores. Quanto ao género, com 9 do género masculino e 20 do género feminino, pode-se verificar que a turma não estava bem repartida, existindo uma predominância por parte do género feminino. A inexistência de número de alunos idêntico entre género, levou a que existisse por vezes alguma desmotivação por algumas das matérias, como é o caso da matéria de futebol para as raparigas, e a matéria de dança e ginástica para os rapazes. Esta desmotivação foi resolvida através de um planeamento cuidado, criando por vezes grupos heterogéneos, pois estes permitiram que existisse uma maior entreaajuda entre os alunos mais aptos e menos aptos, e através de criação de tarefas desafiantes e motivantes para todos os alunos. Na matéria de dança a formação de pares constituídos por homem e mulher poderia ter sido um contratempo, o que acabou por não se verificar.

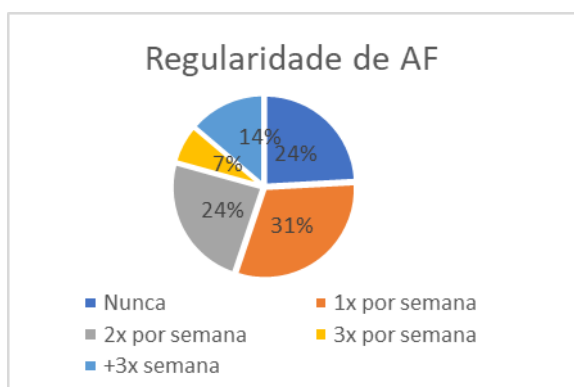


Figura 1 – Resultados de Regularidade de AF dos alunos

As recomendações internacionais apontam para pelo menos 60 minutos de prática diária de atividade física em crianças e jovens como volume ideal para a promoção de diversos benefícios relacionados com a saúde. (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008). Após analisar os dados recolhidos junto dos alunos da turma, é observável que os hábitos desportivos e prática de uma atividade física regular são muito dispersos. Destaco o dado mais relevante, em que a maioria dos alunos não praticava desporto ou atividade física numa quantidade suficiente para atingir as recomendações. Através deste resultado foi possível, perceber que este seria um dos aspetos que iriam ter de ser trabalhados e desenvolvidos durante o ano letivo.

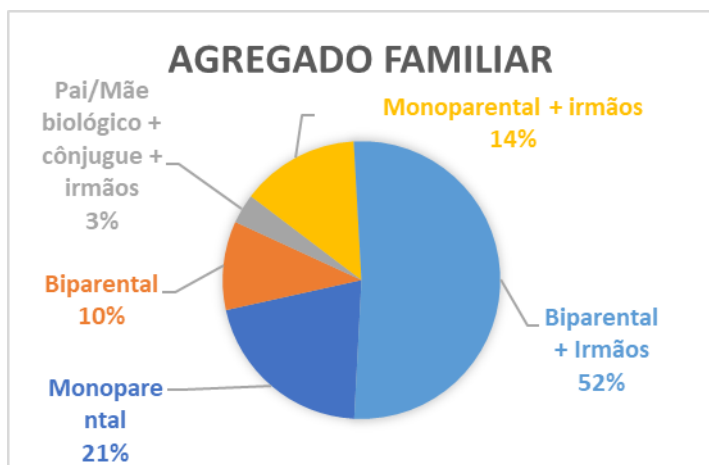


Figura 2 – Constituição do Agregado Familiar dos alunos da turma

Em relação ao agregado familiar, a maioria dos alunos (52%) estava inserido num contexto biparental com irmãos, podendo este ser um indicador de um contexto familiar estável. Em relação ao ano de escolaridade dos pais a maioria dos EE possuía um curso superior. Em termos de alunos com necessidades educativas

especiais (NEE), a turma apresentava 3 alunos NEE, nomeadamente: um apresentava dislexia e défice de atenção, outro dislexia e disortografia e um outro aluno apresentava uma doença crónica degenerativa evidenciando necessidades educativas especiais de carácter permanente. Pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, os três alunos beneficiam das seguintes medidas educativas especiais: a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação.

Tendo em conta a especificidade das problemáticas, cada professor no âmbito da sua disciplina, procedeu à diferenciação no processo de avaliação de acordo com o que está previsto no Programa Educativo Individual (PEI) tendo em conta as necessidades que cada um apresenta. Estando previsto: a alteração do tipo de prova, a não penalização pelos erros de estrutura, de forma e de ortografia e a concessão de mais tempo para a realização dos testes caso fosse necessário. No caso da disciplina de EF requereu poucas adaptações do plano, uma vez que as suas necessidades pouco se verificavam no decorrer da aula da disciplina, entrando apenas em destaque na avaliação da área dos conhecimentos onde seria requerido aos alunos demonstrarem capacidades de escrita, leitura e composição de textos. No decorrer da aula, e no sentido de garantir a inclusividade dos alunos, estes foram sempre tidos em conta na instrução e condução do ensino, sendo que, sempre que necessário foi realizada uma pequena instrução pessoal de forma a garantir que estes compreendiam o que era esperado e quais os objetivos propostos. Este foi um aspeto tido em conta no planeamento, garantindo assim a diferenciação e inclusão de todos os alunos, tendo sempre presentes as suas características e necessidades individuais.

Para uma profunda interpretação dos resultados dos testes sociométricos recorri ao programa *Software Group Dynamics*. Após uma análise cuidada foi possível verificar que a grande maioria da turma não se relacionava entre si, existindo vários grupos na turma que se rejeitam entre si, existindo dois alunos que nunca foram escolhidos pelos colegas, sendo sempre rejeitados. Estes dados demonstraram também que os alunos tinham preferência por determinados colegas consoante as matérias e contextos, levando-me a concluir que estes sabiam identificar entre si quais os pontos fortes e fracos dos colegas nos diferentes contextos e situações. Isto inicialmente, revelou-se um problema uma vez que alguns dos alunos não aceitavam estar em determinado grupo com alguns dos colegas, no entanto com o aumento do meu conhecimento sobre as personalidades e afinidades entre alguns dos alunos, foi-me mais fácil reconstruir e reorganizar alguns dos grupos tendo em consideração as suas ligações, interesses e o seu nível de capacidade motora.

Para os dois alunos que tinham sido rejeitados por quase todos os colegas, optou-se por uma formação de grupo com os colegas que não os rejeitavam, bem como com os colegas com quem eles preferiam estar tentando uma formação de grupos inclusiva. Uma das possíveis consequências do uso desta estratégia poderia ser o aumento da rejeição por parte dos outros colegas, no entanto isto não se verificou, pelo que continuei a utilizá-la durante o ano letivo. Como forma de garantir que estes eram vistos como parte da turma, foram também atribuídas tarefas específicas e individuais a estes alunos, nomeadamente a montagem e desmontagem de material, uma vez que esta era uma competência que estes dominavam e que permitia o seu envolvimento com os restantes alunos, atribuindo-lhes também um papel de destaque e liderança. Esta estratégia foi ao encontro da afirmação de Northway e Weld (1957), que referem que quanto menos seguro um jovem se sente, sob o ponto de vista social, tanto mais necessita de oportunidades para estar com os pares junto dos quais se sente melhor.

Para um destes alunos, considero que a minha intervenção teve especial importância. Inicialmente, no decorrer do primeiro período, este era um aluno bastante indisciplinado, com intervenções impróprias e inoportunas, que interferiam com o bom decorrer da aula. Ao longo do ano, a minha perceção e consequentemente a forma de lidar com este aluno foi mudando, acabando por me aperceber que era um aluno um pouco incompreendido e de certa forma “marcado”. A mudança de comportamento clara entre o início e fim do ano letivo, foi algo trabalhoso e que requereu muita paciência, mas através de conversas individuais durante e após aula, através de atribuição de tarefas específicas,

reforço positivo, e grupos de trabalho, este esforço começou a surtir efeito e foi bastante gratificante. Através de conversas individuais com os alunos. Este é um ponto onde considero ter tido bastante sucesso: a interação com os alunos, a forma com que lidei com a indisciplina e prevenção da disciplina, as medidas que criei para existir um bom ambiente e organização de aula, serão abordados pormenorizadamente mais adiante. Como forma de inclusão deste aluno tentei sempre adotar uma postura inclusiva, tentando-lhe atribuir algumas tarefas específicas, nomeadamente em termos de montagem e desmontagem de material, demonstrando ao resto da turma que existia uma confiança nas suas capacidades e que este era um elemento ao qual podiam recorrer para ajuda.

Foi possível identificar alguns alunos críticos, alunos estes que se destacaram devido às suas capacidades motoras, personalidades e comportamentos. Existindo três alunos que necessitaram de um maior acompanhamento, devido a maiores dificuldades em quase todas as matérias de EF, e quatro alunos que se destacaram pela positiva, demonstrando um bom nível motor. A nível de personalidades foram identificados possíveis “líderes”, que foram usados como elementos apaziguadores, e através de uma organização de grupo pensada e cuidada, inserido estes elementos estrategicamente em alguns dos grupos, esta estratégia facilitou as dinâmicas da turma. Em termos de comportamento foram identificados alunos problemáticos que influenciam negativamente os restantes alunos, assim como alunos que influenciam a restante turma pela positiva.

Um dos grandes dados que retirei deste estudo sociométrico foi que existia realmente uma grande barreira entre grupos dentro da turma, existindo uma grande heterogeneidade, mostrando sempre uma tendência para escolher apenas elementos de um determinado grupo, excluindo por completo os elementos dos restantes grupos. Levando-me a afirmar que os elementos da turma não interagiam como um todo, mostrando-se uma turma bastante indisciplinada, pouco motivada e pouco empenhada nas tarefas da aula, sendo os alunos pouco atentos, interessados e participativos, com uma grande falta de regras de organização e bom funcionamento, existindo inicialmente vários comportamentos de indisciplina. Os dados obtidos através do teste sociométrico, revelaram-se essenciais para resolver alguns destes problemas, permitindo-me organizar os grupos de uma forma mais eficaz. Evitando que alguns alunos ficassem no mesmo grupo tentei manter um bom clima de aula, prevenindo assim alguns comportamentos de indisciplina. Tendo em conta esta caracterização, houve sempre um enorme esforço da minha parte e uma grande presença, no sentido de resolver estes comportamentos e preveni-los, tentando sempre manter um clima de aula e turma positivo, considero que esta

foi uma área pela qual mais batalhei e será descrita ao pormenor posteriormente. Estes dados foram também úteis na direção de turma, uma vez que permitiu a DT uma construção ponderada da disposição da planta de sala de aula, tendo depois esta sido passada aos restantes professores da turma.

Ao longo do ano letivo, nas reuniões de conselho de turma, perspectivou-se que a turma teria um comportamento não satisfatório e um aproveitamento satisfatório, tendo este mantendo-se ao longo do ano letivo. Em colaboração com a DT foram identificados alguns casos de indisciplina e desrespeito, problemas de assiduidade e pontualidade. Sendo este um dos grandes problemas na turma, e em geral na escola. Para justificação de faltas existia dois meios, através da compra de uma ficha de justificação vendida na reprografia da escola e através da justificação através de atestado médico. No entanto o que eu observei foi que, muitas vezes, as faltas não eram justificadas corretamente, eram recorrentes e muitas vezes falaciosas. O que levou a que os alunos e os EE abusassem e muitas vezes cometessem excessos de faltas que depois eram justificados sem critério, e sem reais consequências.

Também de referir que na disciplina de EF, as faltas de material não têm qualquer consequência para os alunos, uma vez que estas não contam para o aluno reprovar a disciplina por falta de comparência, mesmo que este facto impossibilite o aluno de realizar a aula. Isto levou a que muitos alunos se aproveitassem desta lacuna para não realizarem a aula de EF. No decorrer do ano letivo, alguns dos alunos foram submetidos a medidas corretivas, no entanto nenhum foi submetido a medidas de recuperação por ultrapassagem do limite de faltas às disciplinas, o que vêm provar o problema anteriormente mencionado, que existe um mau uso das justificações de faltas e que muitas vezes os critérios de admissão destas não são cumpridos, levando a um abuso por parte dos alunos e dos EE. Este deveria ser um tema pelo qual o AEDFL se deveria debruçar, tentando criar medidas comuns a todas as disciplinas e respetivos professores, gerando um consenso e resolvendo o problema de pontualidade e assiduidade nesta escola.

Após toda a análise e reflexão acerca dos resultados da turma, foram tomadas algumas decisões, em termos de disposição e formação da planta de aula, e em termos da disciplina de EF houve da minha parte uma grande aposta nos princípios gerais do PNEF, nomeadamente “Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo” (Ministério de Educação, 2001), tentando sempre exigir, proporcionar e facilitar ambientes de entreajuda, cordialidade e respeito pelos companheiros, cooperação e interesse pelos esforços dos companheiros de forma a existir um bom ambiente relacional

e seguro. Deste modo, estes resultados foram mencionados à diretora de turma, e tidos em conta na formação de grupos de trabalho.

A caracterização da turma foi realizada numa fase inicial do ano letivo, tendo como principal objetivo uma adaptação e adequação das diversas estratégias de trabalho adotadas ao longo do ano. Esta caracterização foi um apoio imprescindível durante a realização e concretização dos documentos de apoio, nomeadamente, no plano anual de turma, estudo de turma, e projeto de direção de turma, foi também uma grande ferramenta para poder conhecer individualmente cada aluno, de forma a poder planear de forma diferenciada e individualizada. É um exemplo da sua utilização a constituição de grupos durante o decorrer da aula, tentando procurar sempre uma interação entre diferentes grupos de turma, bem como a inclusão dos alunos mais rejeitados. Esta competência demonstrou-se bastante importante durante todo o ano letivo não só na interação realizada com a turma lecionada, mas também no DE. De referir ainda que considero esta uma capacidade importante para todos os profissionais relacionados com a educação, perspetivando que esta ira ser um grande facilitador no meu futuro profissional.

1.3.1 Relação com a Diretora de Turma

O acompanhamento da Diretora de Turma (DT) foi realizado de uma forma tranquila, sem problemas, com uma enorme compreensão e entreaajuda, demonstrando um grande profissionalismo das duas partes.

Na promoção do sucesso educativo atribui -se particular importância ao diretor de turma, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão, orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos (Despacho normativo n.º 4-A/2016, 16 de junho de 2016, p.2).

Assim sendo, durante todo o decorrer do estágio, acompanhei a DT em todos estes vetores de intervenção, executando tarefas administrativas, participando nos conselhos de turma (CT), interagindo com os alunos, com os professores da turma, e participando em reuniões com os EE e interagindo com eles. Através deste acompanhamento, foi perceptível

que o papel de DT é uma tarefa árdua e desgastante, sendo um dos principais elos entre a “escola” e os EE, tendo uma enorme importância na oferta de uma educação de qualidade. Para Lopes (2011), o Diretor de Turma pode ser o dinamizador de boas práticas letivas convocando o empenho de todos, promovendo encontros para refletirem sobre as estratégias que são mais adequadas e eficazes para os alunos que estão ao seu cargo. O papel de DT é encarado como um papel de líder no conselho de turma, pois sendo este um órgão de orientação educativa, é necessário uma articulação com o conselho pedagógico e os restantes órgãos de gestão, considerando-se uma posição estratégica e privilegiada no contacto entre todos os membros da comunidade (EE, alunos, professores e órgãos sociais).

Inicialmente o trabalho que realizei com a DT foi feito a nível mais administrativo, aprendendo a funcionar com a plataforma Inovar que é o principal meio de comunicação entre professores, alunos e EE, sendo uma ferramenta bastante útil e facilitadora, nomeadamente ,em termos de elaboração de sumários, marcação e justificação e faltas, e atribuição de classificações finais. Considero que me adaptei bastante bem e que rapidamente dominei o uso da plataforma. Ainda nesta fase inicial, foi feita uma caracterização da turma, de onde surgiram muitos dos dados apresentados anteriormente neste capítulo.

Durante o decorrer do ano letivo, mantive-me sempre muito próxima da DT, consultando-a antecipadamente nas intervenções que ia tendo com a turma, existindo sempre uma boa comunicação. Este é um aspeto no qual considero ter sido bastante bem-sucedida.

Durante as reuniões de Conselho de Turma fez-se denotar a maneira como a DT conduz a sua relação com os restantes professores. É de salientar o facto de estas serem previamente bem organizadas e estruturadas, fazendo sobressair o contacto constante estabelecido entre a Diretora de Turma e os restantes professores da turma. Não obstante estes fatores, a ordem de trabalhos permaneceu sempre primordial, sendo a atenção desviada para a estima apenas quando já tratada grande parte da ordem de trabalhos, ou quando tal era possível. Deste modo nota-se que, apesar da preparação burocrática da reunião já ser constituída por um considerável número de tarefas (ex. levantamento do número de faltas, identificação de contactos realizados com os encarregados de educação, identificação de alunos com processos disciplinares, classificações dos alunos, soluções a apresentar), não deixa de existir uma ponderação estratégica sobre o desenrolar da mesma. Esta ponderação demonstra não só preocupação com o desenrolar da ordem de

trabalhos, mas também, sobre a afetividade para com, e entre os colegas de Conselho de Turma de forma a beneficiar sempre o trabalho de cada um e em especial o rendimento e evolução dos alunos. Esta forma de trabalhar parece-me bastante eficaz visto que se alternam momentos de concentração, com momentos de alguma descontração e informalidade.

No que diz respeito aos problemas recorrentes das aulas, foram sempre identificados um conjunto de alunos que, transversal e recorrentemente, criavam problemas ao bom decorrer de aula, sendo constantes os momentos de indisciplina, faltas de respeito e civismo, pondo em causa a sua aprendizagem e dos colegas. Todas estas situações foram resolvidas individualmente pelos professores da disciplina, com o auxílio da DT, e comunicadas aos restantes professores da turma. Isto permitiu que fossem criadas e pensadas soluções em conjunto sobre a forma de resolução e prevenção destes comportamentos. Um bom exemplo da articulação entre os professores da turma foi o caso da prevenção do *bullying*, foi reportado por a professora que acompanhava os alunos com NEE, que estaria a existir *bullying* entre alguns dos alunos da turma. Através desta partilha foi possível a todos os professores ficarem mais atentos a sinais e situações que poderiam estar a ocorrer durante a aulas prevenindo situações futuras. Foi também possível encontrar algumas estratégias para o futuro, tendo sido planeadas algumas ações de formação sobre o tema junto da turma.

A relação criada entre a DT e os EE foi um dos aspetos mais importantes que acompanhei, as reuniões semanais que presenciei demonstraram ser momentos bastante elucidantes sobre determinados comportamentos dos alunos. Muitas das vezes nós como professores só conseguimos observar os comportamentos e ações dos alunos, no entanto através destas reuniões com os EE foi-me possível perceber que muitas destas atitudes e ações têm por vezes justificações, e são o resultado do que se passa fora da sua vida escolar. Esta interação foi bastante importante pois permitiu-me perceber melhor os alunos, de forma a arranjar estratégias para os puder ajudar.

Davis-Keane (2005) assinala a influência das variáveis sociodemográficas no desempenho académico dos alunos, nomeadamente, a existência de uma ligação significativa entre o desempenho académico dos alunos e as habilitações literárias dos pais. Os EE desta turma, em média todos, possuíam um mestrado, levando-me a concluir que o estatuto socioeconómico familiar deveria ser acima da média, sendo este um dado transversal à grande maioria dos alunos do AEDFL. Durante as horas de atendimento e reuniões com os EE, eram evidentes as expectativas que estes tinham em relação aos

seus educandos no que diz respeito às classificações finais e média final, existindo, por vezes, uma excessiva pressão para os bons resultados e para o sucesso.

Este acompanhamento e envolvimento na direção de turma, permitiu-me aprender bastantes estratégias a usar no futuro, tais como a adequação da terminologia a ser adotada na presença dos EE, colegas e alunos, de forma a transmitir uma imagem profissional, aumentando e estabelecendo uma relação de respeito e cordialidade entre todos os envolvidos, credibilizando o trabalho dos professores e promovendo um bom clima e relação entre aluno-professor, professor - EE e aluno -EE, tentando sempre estimular aproximação entre professores, alunos e EE.

2. Professor

2.1 Papel do professor

Segundo Onofre (1996) o papel de um professor é mais do que transmitir conteúdos e de aplicar avaliações, um professor deve ser inovador, reflexivo e dedicado. Deve manter-se em formação contínua e sistemática, com o objetivo da inovação e do aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer, bem como deve refletir sobre os valores que caracterizam as suas práticas. Seiça (2003) identifica ainda que a prática docente na área da Educação Física e do Desporto exige, atualmente, que os seus profissionais possuam competências não só ao nível técnico, mas também ao nível da criatividade, imaginação e inovação, tornando-se assim uma profissão em mudança pela diversidade de competências e funções a harmonizar, pela sua crescente relevância social e ética, e pela complexidade dos problemas sociais e interculturais que caracterizam os quotidianos das escolas.

O processo de estágio foi marcado pela superação de dificuldades, assim como na criação e implementação de estratégias para conseguir dar resposta às exigências do mesmo. A construção do plano individual de formação (PIF), veio de alguma forma identificar quais as principais dificuldades, mostrando-se um método de formação, uma vez que teve como objetivo a superação das dificuldades no decorrer do ano letivo. A elaboração deste documento revelou-se de extrema importância, pois só é possível definir com validade as necessidades de formação, se existir previamente um diagnóstico de problemas e dificuldades (Onofre, 1996). Teixeira & Onofre (2009) identificam o planeamento, avaliação, instrução, organização e clima de aula como as maiores dificuldades relacionadas com o processo ensino aprendizagem. O ensino da EF foi o meu principal foco, durante todo o meu estágio pedagógico, as intervenções que tinha perante a minha turma e todas as ações inerentes a esta, existindo sempre novos desafios, novas dificuldades, e algo a melhorar. Desta forma, este capítulo tem por objetivo explicitar o meu papel como professora nas seguintes áreas: planeamento; avaliação e condução do ensino, assim como estabelecer uma relação entre todas as áreas de intervenção no estágio pedagógico, uma vez que todas elas “interferiram” na minha ação enquanto professora.

2.1.1 Planeamento

Segundo o estudo conduzido por Teixeira & Onofre (2009) as principais dificuldades dos estagiários no ensino verificaram-se principalmente ao nível do planeamento, seguido de avaliação, instrução, organização e clima de aula. A competência de planear é um processo no qual, segundo Clarck & Peterson (1986), o professor visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guia as suas ações.

A tarefa de planear é sempre percecionada como complicada, sobretudo quando reconhecemos a complexidade e imprevisibilidade do ensino. No caso dos estagiários, esta dificuldade é acrescida pelo facto de planearem para uma realidade que, na maior parte das vezes, desconhecem e da qual pouca ou nenhuma experiência têm (Teixeira & Onofre, 2009). Assim sendo, o planeamento foi uma das áreas com as quais entrei de imediato em contacto, uma vez que esta antecede a condução e avaliação do ensino. Tendo em conta a minha inexperiência, esta foi uma das primeiras dificuldades a ser superada. Todas as minhas experiências de lecionação anteriores tinham sido efetuadas através de ensino em pares, simulações e em aulas na faculdade aos colegas, sempre em ambientes controlados. Em retrospectiva considero que a incerteza e a minha falta de experiência dificultaram, inicialmente, a realização de planos a curto, médio e longo prazo.

Em termos de planeamento, torna-se importante conhecer quais os modelos de ensino, conhecendo as suas vantagens e desvantagens, de forma a seguir uma orientação e organização, considerando o contexto. Atualmente, podemos identificar dois tipos de modelo de planeamento: o modelo de planificação por ciclos de atividades (bloco) e o modelo de planificação por etapas. Rosado (2003) define o primeiro como um modelo que recorre ao tratamento sequencial/linear e concentrado de diversos blocos temáticos, com relativa independência entre si, que, por sua vez, são constituídos amiúde por uma única modalidade desportiva e por aulas monotemáticas (uma só matéria). O segundo modelo de planeamento, o planeamento por etapas, pode ser definido como um modelo constituído por uma articulação interdependente de períodos do ano com contribuição singular para os objetivos anuais definidos (etapas) no momento da Avaliação Inicial (AI) feita no início do ano. Através da AI são definidas 3 etapas: Introdução, Aprendizagem e Desenvolvimento, Conclusão. Durante a etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento, podem ser definidas unidades de verificação da aprendizagem e de consolidação e revisão. (Rosado, 2003). Assim, foram definidas as seguintes etapas: “Recuperação e Aprendizagem”, “Aprendizagem e Desenvolvimento”, e “Desenvolvimento e Consolidação”. Estas etapas foram divididas em Unidades de Ensino (UE), sendo estas definidas como

aula ou conjunto de aulas agrupadas segundo diversos critérios pedagógicos. (Rosado, 2003). Tendo em consideração o descrito anteriormente, e as recomendações presentes no PNEF, o modelo por etapas foi o utilizado para planejar as aulas do 11.ºG. Este modelo foi o utilizado, pois considero que permite uma maior continuidade e progressão dos conhecimentos, e um maior transfere entre matérias, podendo organizar as aulas de forma politemática, aumentando a motivação dos alunos, devido a possibilidade de conjugação de matérias na mesma aula. Este planeamento iniciou-se com a AI, que é um processo decisivo pois, permite a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, e possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a correções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário. (Ministério de Educação, 2001).

Considerando que esta etapa coincidiu com o início do ano, foi necessária uma adaptação à escola e turma, sendo essencial perceber o funcionamento, recursos e os protocolos implementados pela escola. Este foi também um período onde nos inteiramos dos regulamentos e procedimentos específicos da escola. A AI foi desenvolvida tendo por base o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) aprovado pelo GEF, e através deste os alunos serão submetidos a diferentes situações práticas, com o objetivo de avaliar a sua condição física e os diferentes comportamentos técnico-táticos, numa abordagem que deverá contemplar todas as matérias que serão lecionadas ao longo do ano letivo. Esta etapa deverá ocorrer num período de quatro a seis semanas (Ministério de Educação, 2001). Durante este período foram elaborados planos de aula. Inicialmente a elaboração destes planos foi algo demoroso, principalmente devido à adaptação necessária à turma, o número de alunos, o ano de escolaridade, o comportamento da turma, as relações dentro da turma, entre outros aspetos. A elaboração destes planos de aula, foi algo estranho inicialmente, principalmente por estes serem realizados de forma individual e sem encadeamento, isto aconteceu porque o plano de etapa foi realizado enquanto esta estava a decorrer, não existindo uma UE. O planeamento através de UE não faz sentido durante esta etapa, uma vez que estão a ser lecionadas matérias diferentes em todas as aulas, sem objetivos de progressão e aprendizagens em cada uma destas matérias.

A AI tem como objetivos: conhecer os alunos, apresentar o programa de EF, rever aprendizagens, criar um bom clima de aula, ensinar/ aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento e identificar alunos «críticos» e as matérias prioritárias

(Carvalho, 1994). Alguns destes objetivos tornaram-se prioritários durante o decorrer da AI, como é o caso “ensinar/ aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento”, durante a AI a turma demonstrou incapacidade de cumprir algumas das regras estabelecidas, nomeadamente nos momentos de instrução inicial, através de atrasos e interrupções incorretas, nos momentos de transição, quando muitos dos alunos não se reuniam no local acordado, durante o balanço final, as interrupções incorretas não me permitiam transmitir a informação pretendida. Estas observações no início da AI levaram a que sentisse necessidade de aumentar o período de AI, de maneira a poder retificar se as regras instituídas estariam ou não a surtir efeito.

Os planos de aula utilizados durante esta etapa englobavam todos os elementos necessários à lecionação das aulas, nomeadamente, os objetivos, a organização, o comportamento do professor e alunos. Ao longo desta etapa, o formato dos planos foi-se alterando, sendo cada vez mais eficiente e eficaz, apenas englobando as informações principais, e que para mim, pessoalmente, eram importantes e essenciais durante a lecionação das aulas. Inicialmente foi uma dificuldade, uma vez que foi a primeira vez que planeei um número tão extenso de planos, e com recursos espaciais e materiais específicos. No entanto considero que através da experiência adquirida ao longo deste período e através do reconhecimento do que era realmente importante, para mim pessoalmente incluir nos planos de aula, esta dificuldade foi ultrapassada. Considero ainda que a utilização desta forma de planeamento inicial foi benéfica e necessária antes de começar a planear as UE's, pois permitiu-me planear tendo em conta um contexto mais simples (uma única aula). Esta etapa foi bastante importante pois permitiu-me perceber o nível dos alunos em todas as matérias (diagnóstico) e as suas possibilidades de desenvolvimento (prognóstico), identificando aspetos fortes e frágeis que pudessem condicionar esse desenvolvimento. Os resultados e o balanço da AI constituem a base para a construção do Plano Anual de Turma (PAT). Este só deve ser esboçado após o período de avaliação inicial e, a especificação de cada uma das suas etapas só deve ocorrer após a avaliação da etapa de ensino-aprendizagem anterior (Carvalho, 1994). Considero que a construção do documento de plano anual de turma (Anexo 2 – Plano Anual de Turma) foi um dos mais importantes durante o estágio, tendo sido essencial para o bom decorrer do ano letivo, uma vez que me ajudou a estruturar todo o ano letivo.

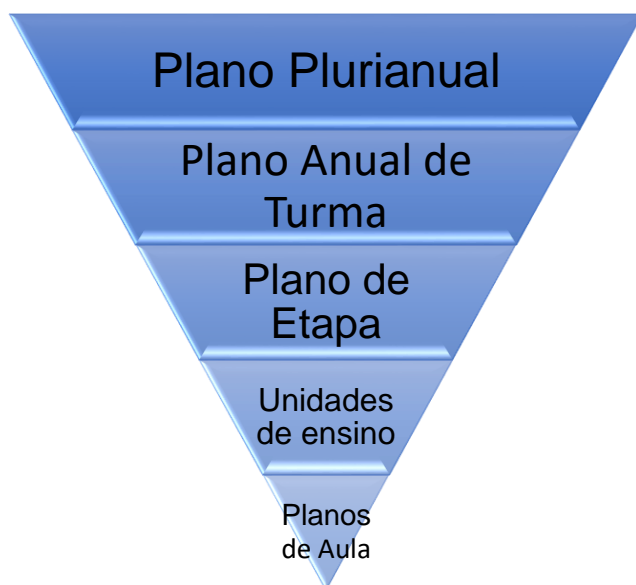


Figura 3 - Unidade Pedagógica de Planejamento

O PAT constitui um dos níveis “macro” dos planejamentos específicos da turma, todos os outros planejamentos advêm deste, sendo pormenorizações com o principal intuito de criar uma unidade pedagógica coerente. A realização do PAT não constituiu uma dificuldade propriamente dita. No entanto, a sua construção foi complexa e demorada, uma vez que contemplou informação referente a todo ano letivo inteiro, incluindo toda a informação necessária para a lecionação da disciplina

(caracterização da turma, da escola, balanços da AI, planejamento de etapas, calendarização, objetivos, metas e UE). Como referido anteriormente, este documento facilitou todo o processo de elaboração e planejamento dos planos de etapa e UE seguintes. É importante referir que este plano não é fechado, estando sempre em constante adaptação e atualização, um exemplo desta adaptação foi a constante atualização do PAT, sempre que iam surgindo novos dados e iam sendo realizadas avaliações formativas, eram atualizadas as informações do PAT, nomeadamente as dificuldades, as estratégias e os prognósticos sobre as aprendizagens dos alunos, desta forma foi garantida a ligação e coerência entre etapas, potenciando as aprendizagens dos alunos. Um dos dados mais importantes neste PAT passou pela definição de grupos tendo em consideração o nível dos alunos e os resultados dos testes sociométricos, isto permitiu-me trabalhar para a organização e clima de aula, prevenindo comportamento de. Seguiu-se o planejamento da etapa “Recuperação e Aprendizagem” (Anexo 3 – Plano de etapa Recuperação e Aprendizagem), esta etapa teve como objetivo fundamental, recuperar os alunos críticos que foram identificados nas diversas matérias abordadas durante a Avaliação Inicial, corrigir e ajustar alguns níveis. A maior dificuldade nesta etapa, prendeu-se com a adaptação de alguns dos objetivos planeados anteriormente no PAT, tendo sido necessário retificar alguns dos prognósticos e dos níveis, de forma a que estes não fossem demasiado difíceis nem fáceis de alcançar. É importante que os objetivos gerais, estabelecidos no PAT sejam atualizados durante os planejamentos das etapas, garantindo assim que o planejamento está sempre adequado as reais necessidades da turma durante

essa etapa. Considero que esta dificuldade, advém da falta de experiência lecionação e conhecimentos sobre algumas das matérias, esta dificuldade foi superada utilizando estudo autónomo e discussões com as colegas de estágio e orientadores que observaram as aulas lecionadas, assim através deste aumento de conhecimento consegui ajustar melhor os prognósticos, de forma a serem alcançáveis, um exemplo desta desadequação foi a facilidade dos objetivos estabelecidos para a matéria de ginástica acrobática onde os alunos superaram as minhas expetativas. Através desta observação foi-me possível retificar os objetivos de forma a estes serem mais difíceis na próxima etapa. Demonstrando assim a importância de que o planeamento deve ser sempre visto como um processo aberto, e nunca fechado, estando sempre suscetível a alterações e atualizações. Através da interiorização deste conceito, levou a que o planeamento que se seguiu fosse encarado de maneira diferente, tendo-se tornado mais fácil planear a longo prazo e de forma mais eficaz.

A partir de um bom planeamento de etapa é possível criar bons planos de UE. Após ter superado as dificuldades encontradas durante o planeamento da etapa, foi-me possível estabelecer um bom plano de UE. O plano de UE é um dos “graus” mais baixos da pirâmide, e a concretização de um bom plano de UE é fundamental, pois permite organizar um conjunto de aulas, onde já não é necessário reorganizar grupos, facilitando assim as transições durante o decorrer da aula, resolvendo algumas questões de organização, e podendo inclusive deixar de ser necessário realizar planos de aula individualizados. Após a etapa “Recuperação e Aprendizagem”, o planeamento decorreu de forma mais fluída tendo-se tornado mais fácil e automático. Isto aconteceu devido a minha mudança de interpretação sobre o que é um plano (como referido anteriormente) e porque as etapas que se sucederam constituíram sempre uma continuação das anteriores. A maioria dos objetivos foram sendo alcançados, e quando não o foram, foi realizado um ajuste na próxima etapa. No fim de cada etapa foram realizados balanços como forma de avaliar a etapa e prognosticar mais corretamente a próxima etapa. Para tal recorreu-se à autoavaliação, avaliação formativa, e ajustes de prognósticos, estes métodos de avaliação foram fulcrais para recolher o máximo de informações para a construção das novas etapas formando assim uma unidade coerente entre todos os níveis de planeamento. Como forma de garantir esta coerência os documentos foram sendo atualizados e adaptados à situação real da turma, sendo alterados tanto na forma como no conteúdo, ficando mais operacionais, completos e eficazes.

As dificuldades encontradas nesta área foram muito presentes, principalmente no início do ano letivo, tendo sido bastante debatidas com as minhas colegas de estágio e com os orientadores. A superação da percepção errada sobre o planeamento, foi fundamental, sendo que no decorrer do estágio, senti que foi sendo cada vez mais fácil planear o processo de lecionação de forma eficaz, deixando esta de ser uma das prioridades na minha formação. As questões do planeamento foram muito debatidas no início do ano, não só com as minhas colegas de estágio, mas também com os professores do GEF e orientadores. Estes constituíram um elemento fundamental para a superação de dificuldades e aquisição de aprendizagens. Contudo, à medida que a experiência de lecionação se foi desenvolvendo, as preocupações e dificuldades relativas ao planeamento foram sendo ultrapassadas e deixaram de constituir uma prioridade na minha formação. Teixeira & Onofre (2009) afirmam que o planeamento se revela uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários, sendo que essas dificuldades vão diminuindo drasticamente do primeiro para o último período. Considero que, após o primeiro período, as questões de planeamento ficaram resolvidas, passando a ser prioritárias as questões relacionadas com outras áreas do estágio, nomeadamente a condução do ensino, o DE, e as intervenções na escola.

2.1.2 Condução

Segundo Onofre (1996) o diagnóstico de problemas e dificuldades é uma fase decisiva em todo o processo de formação, uma vez que é a partir dela que se vão estabelecer as reais necessidades de formação. Assim sendo, através do PIF foi-me possível identificar as dimensões de intervenção nas quais teria mais dificuldades, priorizando a sua resolução. Onofre (1996) refere ainda que a hierarquização das dificuldades permite estabelecer a sequência desejável para o desenvolvimento do processo de formação, uma vez que permite que o seu tratamento seja faseado. Uma vez que, anteriormente, já foram abordadas as dificuldades encontradas no planeamento, e posteriormente as identificadas na avaliação, neste capítulo, ir-me-ei focar na descrição das dificuldades encontradas na condução do ensino e nas soluções e estratégias utilizadas na sua resolução.

Irei começar pela dimensão da organização, uma vez que este tipo de dificuldades deve ser superado antes das dificuldades relacionadas, quer com a preparação e avaliação das aulas, quer com a área da instrução, clima ou disciplina (Onofre, 1996). A primeira etapa para garantir uma boa condução de ensino, garantindo uma boa organização (tipos de estilos de ensino, formação de grupo, transições) foi a introdução e

desenvolvimento de rotinas organizativas, formas de trabalho e estruturas de aula semelhantes. O estabelecimento claro de regras de bom funcionamento e organização logo desde início e durante a AI, permitiu-me um melhor controlo da turma, através de negociação, uma das primeiras medidas utilizadas para resolver os problemas de pontualidade, foi a definição clara das horas aceitáveis para chegar à aula, definindo em conjunto com os alunos quais estas eram e sendo bastante rígida na sua execução. Através desta medida, os problemas de pontualidade ficaram praticamente resolvidos, resultando num início de aula organizado. Inclusivamente passou a ser possível permitir aos alunos que chegavam mais cedo poderem utilizar o material de forma lúdica, desde que respeitassem as regras estabelecidas. Este foi um aspeto bastante positivo, pois considero que contribuiu para uma maior motivação dos alunos. Outro problema que encontrei inicialmente, foi a gestão do tempo de aula, o qual foi rapidamente ultrapassado, tendo sido suficiente definir, através dos planos de aula, quais os tempos necessários para cada exercício e antecipando a organização do material e transições. Inicialmente, conseguir planejar quanto tempo é que seria necessário para cada exercício, foi uma tarefa bastante difícil, no entanto através de estudo autónomo, reflexão, observação, conferências com os colegas e aumento da experiência pedagógica, foi sendo cada vez mais fácil planejar o tempo por tarefa e transições tornando a aula mais fluida, esta facilidade esteve inteiramente ligada com a experiência adquirida com a lecionação ao longo do tempo, através de uma melhor leitura sobre quais os exercícios realmente mais eficazes a serem aplicados para determinado objetivo. Inicialmente as transições eram bastante demoradas, resultando principalmente dos comportamentos fora da tarefa dos alunos. Com o objetivo de demorar o menor tempo possível e rentabilizar o tempo em tarefa, utilizei a estratégia de sentar os alunos durante os momentos de instrução numa disposição em meia-lua, garantindo assim que todos estes estavam em silêncio e atentos, e através da utilização de mudanças de tom e questionamento direcionado garanti que estes continuavam atentos durante toda a instrução.

No que toca aos estilos de ensino utilizados, fui gradualmente tentando equilibrar os estilos de ensino que conferem mais dependência dos alunos ao professor e os estilos de ensino que conferem mais autonomia. Tendo em consideração as características da turma, o início do ano ficou caracterizado pela utilização maioritariamente de estilos de ensino por comando e tarefa, tendo sido utilizados até à resolução dos problemas organizacionais. Após a resolução destes problemas, fui introduzindo gradualmente os estilos de ensino por descoberta guiada. Segundo Mosston & Ashworth (2008) é

descoberta de uma solução para um problema através da resposta a uma sequência de perguntas formuladas pelo professor. Um exemplo da utilização destes estilos de ensino foi a utilização do estilo de descoberta guiada durante a leção da matéria de dança, onde os resultados superaram as minhas expectativas e as dos alunos, esta foi uma das matérias que os alunos mais gostaram, muito pela autonomia dada e pelo sentimento de competência alcançado.

Relativamente à gestão dos alunos, este foi um dos maiores desafios no decorrer do ano letivo. Cada aluno é diferente e apresenta lacunas e necessidades diferentes, pelo que se torna bastante importante conseguir diferenciar o ensino. Para tal, foi necessário planear bastante bem a organização de tarefas, nomeadamente a formação de grupos revelou-se um elemento chave para isso. Tentei sempre criar e organizar os grupos tendo em consideração os níveis de aprendizagem e consoante a matéria, optando ou não, por grupos heterogéneos ou homogéneos. A constituição destes grupos nunca foi vista como “fechada” existindo uma “abertura” para poder adaptar consoante o número de alunos presente em aula e a sua evolução.

No que respeita à formação de grupos heterogéneos ou homogéneos, esta foi alvo de diversas alterações, tendo em conta a matéria a trabalhar, o nível dos alunos nessa matéria, o momento do ano letivo que atravessava e a relação entre os alunos. Esta última foi um fator bastante importante, uma vez que a turma não se dava bem entre si e tentei promover uma maior entreajuda entre os alunos. No entanto, a maioria das vezes, utilizei grupos de trabalho heterogéneos, uma vez que os alunos mais hábeis ajudavam os menos hábeis. Nos jogos desportivos coletivos, tentei alternar entre grupos homogéneos e heterogéneos de maneira a aumentar a motivação de alguns alunos, através de exercícios diferentes, originais, motivantes e competitivos. Tendo em conta que cada aluno é diferente e tem necessidades individuais específicas, a diferenciação do ensino tem um papel muito importante nas suas aprendizagens. A capacidade de diferenciação, foi um aspeto que foi sendo melhorado durante o decorrer do ano, no entanto, considero que é sempre uma capacidade que deve ser melhorada e continuada.

É de destacar a capacidade de adaptação que demonstrei durante o decorrer de todo o ano letivo, a capacidade de adaptar grupos, mudar tarefas e improvisar foi uma grande mais valia durante a leção das aulas, garantindo aulas organizadas e com objetivos adequados, contribuindo para o aumento das aprendizagens dos alunos.

Sem criar condições para que o professor tenha, e sinta que tem, o controlo organizativo da aula, não vale a pena insistir no desenvolvimento da sua capacidade de

preparação, apresentação e controlo das aprendizagens dos alunos (Onofre, 1996). Esta foi sem dúvida a realidade com que me deparei, sendo que passei a maioria do ano a resolver problemas de ordem da organização. Só após garantir que estes estavam resolvidos é que passei para os problemas de ordem de instrução (nomeadamente aquelas que se reportam ao acompanhamento da prática da atividade de aprendizagem), remediação da indisciplina e promoção de um clima relacional positivo. A turma em questão era uma turma muito irrequieta, desatenta e muitas vezes desrespeitosa, isto levou a que, durante os momentos de instrução, a turma não garantisse as condições necessárias para uma rápida e correta transmissão de informação. Neste âmbito, e muito ligados aos problemas de organização, surgiram os problemas de instrução.

A instrução consiste em fornecer informação ao sujeito sobre o objetivo da tarefa motora a efetuar e sobre a forma de desempenho mais adequada para o concretizar (Godinho, Mendes, Melo, & Barreiros, 2007). Esta integra todos os comportamentos verbais e não verbais de comunicação relacionados com os objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Para o decorrer de uma aula fluída e sem interrupções, que poderão vir a ser prejudiciais para as aprendizagens dos alunos, é necessário distinguir os momentos essenciais de transmissão de informação no contexto de aula, sendo estes: instrução inicial; feedback durante as tarefas; e balanço final (Siedentop, 1991). Uma boa instrução inicial foi alcançada logo no início do ano, não tendo sido encontradas dificuldades, uma vez que através dos planos de aula estruturei previamente a informação que queria transmitir, tornando-a clara e objetiva. Foi nestes momentos que transmiti as informações mais importantes, voltando a reforçá-las no balanço final de aula.

No decorrer da aula, a apresentação das tarefas foi sempre planeada de forma cuidada, tentando sempre dar especial atenção à clarificação dos objetivos e componentes críticas e recorrer quando necessário à demonstração. Esta foi uma competência que ficou bastante facilitada após a resolução das dificuldades na dimensão da organização, uma vez que passou a ocorrer de forma mais fluída e rápida. Esta competência será bastante importante no futuro, uma vez que me permite ter mais bases para lidar com o conflito e falta de organização.

Em termos do uso do feedback, considero que este foi melhorando de aula para aula, uma vez que, inicialmente, este era muito avaliativo e pouco variado. Consoante fui ficando mais confortável com as matérias que estava a lecionar, e com os deslocamentos durante o decorrer da aula que me permitiram observar melhor a prática dos alunos, senti que o meu feedback passou a ser mais pertinente e eficaz, permitindo inclusive o uso do

feedback à distância. Uma das dificuldades com as quais mais me debati foi encerramento do ciclo do feedback, que era provocado pelo deslocamento muito rápido pelo espaço, não me permitindo observar se o aluno melhorava o seu comportamento após o meu feedback. Para a resolução desta dificuldade, foi imperativo o visionamento das gravações das aulas dadas que muito contribuiu para a sua resolução.

O feedback à distância foi uma ferramenta essencial para a prevenção da indisciplina. Com o avançar do ano letivo, foi cada vez mais imperativo intervir junto dos alunos com mais dificuldade, sendo que estes necessitavam de um maior acompanhamento para poderem superar as suas dificuldades. No entanto, existiu sempre um receio de estar a descuidar os restantes alunos e, muitas vezes, podendo existir assim mais comportamentos fora da tarefa. Conseguir encontrar um meio termo entre dar mais atenção aos alunos com mais dificuldades e não descuidar os restantes alunos, foi uma competência difícil de alcançar, mas considero que foi bastante importante para o meu futuro enquanto profissional, uma vez que o feedback é um dos elementos mais importantes para garantir a aprendizagem dos alunos.

Relativamente ao balanço final de aula, este foi outro dos aspetos que melhorei de aula para aula, tentando lembrar todos os objetivos e critérios falados e aplicados na aula, realizando um balanço sobre a aula, e referindo o que iria ser trabalhado na próxima aula. Na maioria dos casos, quando são garantidas uma organização e instrução de aula com qualidade, muitos dos problemas associados ao clima e à disciplina ficam resolvidos (Onofre, 1996), tal se verificou parcialmente na minha turma, embora a maioria dos problemas de clima e disciplina tenham sido completamente resolvidos, continuaram a existir problemas pontuais, no entanto foi notória a mudança entre o início do ano letivo e o fim.

De acordo com Bento (2003), “sem motivos o homem não se põe em movimento”, sendo importante o perfil motivador do professor para despertar o aluno para a prática. As aulas de Educação Física podem proporcionar aos seus participantes uma experiência rica e desafiadora. Ao mesmo tempo pode constituir-se como algo indiferente para outros ou ainda insuportável para alguns (Marante & Ferraz, 2006). Assim sendo é bastante importante criar condições para que os alunos se sintam motivados, desse sentido é essencial criar um bom clima de aula. Para tal, ao longo do ano letivo, a minha preocupação de desenvolver conversas de grupo ou individuais com os alunos da turma esteve sempre presente, geralmente antes e depois das aulas de Educação Física. Nestes momentos, alertei os alunos, nomeadamente, os mais incumpridores para a necessidade de se

comportarem melhor. Tentei ainda saber como as coisas estavam a correr nas restantes disciplinas, perguntado diversas vezes como tinha corrido o teste de determinada disciplina, tentando perceber o porquê. Tive ainda conversas de natureza pessoal (falando acerca de motivações, expectativas pessoais e profissionais) e conversei com os alunos sobre atrasos e comportamentos desviantes nas diversas disciplinas (incluindo nas próprias aulas de Educação Física). Importa ainda salientar algo que fui confirmando ao longo do ano letivo: a demonstração da preocupação com os alunos em assuntos que vão para além dos interesses exclusivos da Educação Física, promove a existência de melhorias na relação professor-aluno (maior cumplicidade), que contribuem para o aumento dos níveis de envolvimento dos alunos nas aulas. Vasconcelos (1994) reforça esta ideia ao afirmar a influência do professor é enorme, não tanto por aquilo que leciona, mas muito mais pelo que ele é como pessoa e pelo seu relacionamento com os alunos.

Outro aspeto que contribuiu para a motivação dos alunos foram as estratégias utilizadas no trabalho das áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos. Ao longo do ano, fui-me apercebendo da preocupação que alguns alunos tinham com a prática de exercício físico fora da escola, principalmente devido a razões estéticas, encontrando assim uma oportunidade para aliar a área dos conhecimentos (propondo temas de desenvolvimento mais apelativos) à área da aptidão física, utilizando a “tabata” como forma de manutenção das aptidões físicas. Estas propostas foram bastante bem aceites por parte dos alunos e considero que os conteúdos abordados em ambas as áreas contribuíram para o aumento de conhecimentos sobre a importância de uma vida ativa e saudável. Este interesse por parte dos alunos contribuiu também para o aumento da motivação.

Como estratégias de prevenção da indisciplina, utilizei o planeamento da formação de grupos, evitando que certos elementos da turma ficassem no mesmo grupo, utilizei ainda alguns alunos com capacidades de liderança e bem aceites pela turma como elos apaziguadores, tentando manter um bom clima nesses grupos. Em relação aos alunos rejeitados pela turma, tentei mantê-los em grupos que os aceitassem, de modo a garantir que se mantivessem motivados.

O conjunto de estratégias utilizadas nas diferentes dimensões de intervenção pedagógica, nomeadamente, o estabelecimento de regras claras de funcionamento e organização, a adoção de uma postura muito assertiva, as ações estratégicas utilizadas junto dos alunos mais “problemáticos”, e o aumento da motivação resultaram numa indisciplina cada vez menor, com menos comportamentos fora da tarefa e alunos mais motivados.

Concluída a análise e reflexão sobre as dimensões de intervenção pedagógica, torna-se importante referir a importância que os processos de observação e análise tiveram neste processo. As autoscopias, após um período de reflexão e discussão todas as ações realizadas e desenvolvidas, permitiram-me analisar a minha intervenção e a dos alunos, aula a aula e ajustar e ter em consideração essas informações nas próximas aulas. Também as observações feitas as aulas das minhas colegas, foram importantes, obrigando-me a refletir sobre possíveis diferenças de organização, tarefas e realidades.

2.1.3 Avaliação

A avaliação é um domínio fundamental do conhecimento, porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria (Fernandes, 2013). É através do processo de avaliação que recolhemos e interpretamos informações que nos permitem tomar decisões (Carvalho, 1994). Os diferentes propósitos com que avaliamos levam a que existam diferentes tipos de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa segundo Carvalho (1994) é aquela que utilizamos quando ao longo do ano, recolhemos informações que nos permitem ajuizar da forma como os alunos estão, realmente, a aprender, ou seja neste caso o nosso propósito é o de regular o processo de ensino-aprendizagem aproximando-o da direção definida. Esta pode assim ser definida com uma avaliação para as aprendizagens, pois assume um papel regulador. A avaliação sumativa é a utilizada quando está em causa uma decisão de classificação dos alunos em função do grau de consecução dos objetivos (Carvalho, 1994). Esta pode ser definida com uma avaliação das aprendizagens, pois tem o papel de classificar.

A avaliação para as aprendizagens é um processo propositado onde existe uma recolha de informações sobre aquilo que o aluno sabe, com vista à formulação de um juízo de valor para tomar decisões. Este tipo de avaliação tem como principal propósito ajudar os alunos a aprender, ocorrendo durante os processos de ensino e aprendizagem, utilizando a informação recolhida para regular e reorientar estes processos, para tal torna-se imperativo a continuidade e a utilização de feedback.

A avaliação das aprendizagens tem o propósito fazer um balanço, emitir um resultado, de forma fazer uma síntese/ ponto de situação sobre os que os alunos conseguem fazer após um determinado momento de ensino. Esta avaliação proporciona um juízo de valor sobre o objeto avaliado, determinando o seu sucesso ou insucesso,

informando o aluno sobre a qualidade do objeto avaliado após ter sido feito um juízo de valor sobre o desempenho. Ambas as avaliações foram utilizadas durante o decorrer do estágio, de seguida irei apresentar alguns exemplos da sua aplicação.

Logo no início do ano durante a realização da AI, foram utilizados instrumentos que me permitiram fazer uma avaliação holística sobre os níveis dos alunos nas diferentes matérias. Este tipo de avaliação recorre a uma avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens) uma vez que o seu propósito era realizar um diagnóstico dos alunos nas varias matérias de forma a utilizar a informação recolhida para prognosticar e planear o resto do ano letivo. Segundo Carvalho (1994) As informações recolhidas na avaliação inicial dos alunos e na avaliação formativa, ao longo do ano, permitem-nos estabelecer concretamente essas prioridades/ objetivos e ajustar sistematicamente a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Os diversos tipos de avaliação têm lhes atribuídos diferentes momentos de aplicação/ utilização. As informações recolhidas no início do ano e que permitem projetar todo o processo ensino-aprendizagem que decorrerá ao longo do ano – Avaliação Inicial; as informações recolhidas durante o processo e que permitem ajuizar aquilo que realmente os alunos estão a aprender – Avaliação Formativa; as informações recolhidas pela necessidade de atribuir uma classificação em função da consecução dos objetivos – Avaliação Sumativa.

A avaliação formativa desempenha um papel importante, servindo como reguladora de aprendizagens, orientando, melhorando e facilitando processo ensino-aprendizagem. Assim como ferramenta facilitadora deste processo, durante o ano letivo, foi utilizada a “regra dos níveis”, esta ferramenta foi desenvolvida por núcleo de estágio do ano transato. Todas as aulas eram apresentadas os critérios das matérias lecionadas na aula, e posteriormente os alunos procediam à autoavaliação destas matérias. Este método permitiu que os alunos se autoavaliassem tomando consciência das suas aprendizagens e dos objetivos específicos onde teriam de evoluir. A “régua de níveis”, numa fase inicial, foi utilizada consecutivamente em todas as aulas, motivando os alunos e permitindo que estes entrassem em contacto com os critérios e objetivos dos níveis para cada matéria. Ao longo do tempo, foi observado que a utilização desta ferramenta em todas as aulas já não estava a surtir efeito, razão porque comecei a utilizar a “régua” apenas no início e no fim de cada UE. Para o ensino da matéria de ginástica, foram utilizadas fichas critério e de autoavaliação, que me permitiram realizar uma avaliação mais pormenorizada. A utilização das fichas de autoavaliação permitiu que os alunos regulassem as suas aprendizagens, utilizando as fichas critérios e a ajuda e colaboração do professor como recurso pontual.

Esta forma de organização permitiu que os alunos soubessem claramente quais os elementos que tinham de trabalhar em cada aula aumentando assim a sua autonomia e o seu envolvimento nas suas próprias aprendizagens.

Relativamente à avaliação sumativa, esta foi uma das grandes dificuldades sentidas durante todo o ano letivo, uma vez que, embora os critérios de avaliação estabelecidos e aprovados pelo GEF estivessem de acordo com o PNEF, a sua aplicação era, por vezes, confusa e difícil. Para ultrapassar esta dificuldade, optei por discutir a temática com diferentes professores do GEF e com as minhas colegas de estágio. Rapidamente me apercebi que esta dificuldade não era sentida apenas por mim, mas também por alguns dos novos professores na escola os quais recorreram a nós, estagiarias tentando perceber como eram aplicados os critérios estabelecidos. A avaliação em EF é um tema bastante debatido onde, aparentemente, não existe um consenso na comunidade escolar. A forma como a disciplina de EF é avaliada e lecionada, em Portugal, deve de ser questionada e refletida. No entanto, sou da opinião que é necessário respeitar as leis instituídas, de forma a existir uma maior coesão e coerência nas avaliações e consequentemente na nossa profissão. Tendo isto em conta e após alguma reflexão e questionamento, foi consequentemente mais fácil aperfeiçoar os meus processos de avaliação, tentando sempre cumprir e ir ao encontro dos critérios estabelecidos pela escola.

Na turma que lecionei, a classificação da disciplina de EF não contava para a média final dos alunos, o que levou a que alguns alunos se demonstrassem desinteressados e pouco motivados durante as aulas e, naturalmente, com a nota da disciplina. Aqui surgiu uma oportunidade que foi tentar mostrar aos alunos que nem sempre a avaliação sumativa é a mais importante, mas sim que existem benefícios e aprendizagens importantes que decorrem da disciplina de EF. Tendo este objetivo presente, procurei sempre legitimar a disciplina, mostrando os seus benefícios e importância numa vida ativa e saudável durante a vida escolar e futura. Este objetivo assumiu uma importância significativa tendo por base os valores de AF praticados pela turma. Assim sendo, tentei sempre focar e desenvolver capacidades e competências que permitiam que estes alunos se tornassem cidadãos ativos e fisicamente literados. Estes objetivos foram, em grande parte, alcançados através da área dos conhecimentos e aptidão física.

Independentemente de a nota da disciplina não contar para a média, os alunos teriam de ter uma classificação positiva (10 valores). Deste modo, foi imperativo explicar aos alunos como é que estes eram avaliados, clarificando os critérios de avaliação sumativa. Estes critérios estiveram sempre presentes, durante todo o ano letivo, sendo

apresentados e discutidos inúmeras vezes. Sempre que estes eram apresentados, surgiam novas dúvidas por parte de vários alunos, sendo afirmado que nunca na sua experiência prévia tinham sido explicados e aplicados. Deve notar-se que estes eram alunos de 11.º ano, levando-me a questionar sobre quais foram afinal os critérios aplicados anteriormente pelos professores dos anos transatos. Esta observação veio ainda corroborar a constatação da grande diferença, em termos de notas finais, que alguns dos alunos tinham quando comparando com o ano transato. Inclusivamente, um dos alunos veio pedir-me, educadamente, justificações acerca da nota atribuída, usando o argumento que a nota do ano transato era muito superior. Após ter apresentado em pormenor as classificações atribuídas em cada matéria, o aluno percebeu o porquê da nota e quais os aspetos que teria de trabalhar para aumentar a sua nota final.

Resumindo, todas as decisões e ações foram no sentido de tentar cumprir ao máximo o estabelecido pelo GEF, apesar das dificuldades encontradas. Tentou-se sempre apresentar os melhores argumentos, procurando legitimar a disciplina, demonstrando a sua importância e benefícios. Acredito que muitos dos argumentos utilizados levaram a que alguns alunos se interessassem mais e que inclusivamente, mudassem a sua forma de pensar e ver a disciplina. Estas conversas formais e informais foram surtindo efeito, pelo que os alunos cumpriram sempre os critérios, desempenhados as tarefas propostas nas 3 áreas de intervenção da disciplina (área dos conhecimentos, aptidão física, e conhecimentos).

Acredito ainda que os critérios de avaliação utilizados pela escola, apesar de estarem de acordo com o PNEF, poderiam e deveriam ser simplificados de forma a facilitar a sua utilização por parte de todos os professores do GEF, diminuindo assim a diferença entre notas atribuídas aos mesmo alunos. Sendo esta uma das propostas que deixo aos futuros estagiários que intervirem nesta escola.

2.2 Professor a Tempo Inteiro

O projeto de professor a tempo inteiro (PTI) foi um dos projetos desenvolvidos no decorrer do estágio pedagógico. O PTI teve o intuito de proporcionar a experiência de vivenciar a carga horária completa de um professor, ou seja, durante esta semana foram lecionadas quatro turmas adicionais, mantendo as horas de DE, DT e a leção de aulas da minha turma.

Este projeto abrangeu todo o ciclo escolar do 5º ao 12º ano, e foi dividido em diversas fases: (1) - Escolha das turmas e construção do horário semanal, (2) - Observação das turmas que selecionamos de forma a recolher dados sobre estas, interagindo e percebendo as características gerais das turmas, conferenciando com o professor da turma, percebendo quais os objetivos a serem trabalhados de forma a lecionarmos aulas que se encontrem dentro do planeamento da turma; (3) – Planeamento e Período de leção; (4) – Balanço Final.

Este projeto foi bastante rico, proporcionando-me um diferente leque de experiências, e onde os objetivos de formação foram muito vastos. Alguns dos objetivos primordiais pré-estabelecidos e a alcançar foram:

- Sentir a carga horária da semana a tempo inteiro mantendo as metodologias e as interações que tinha quando lecionava apenas aulas a uma turma;
- Capacidade rápida de adaptação a diferentes turmas, com diferentes idades, número de alunos e características;
- Adequar as estratégias de gestão da disciplina, as “regras” consoante a turma;
- Observar diferentes formas de trabalho e metodologias de organização e disciplina;
- Garantir o entusiasmo em todas as aulas, assegurar a correta condução da aula, manter a disciplina dos alunos e garantir a organização espacial, temporal e material.
- Planeamento e criação de tarefas e aulas que tenham objetivo que sejam coincidentes com os do professor.
- Adquirir e realizar diferentes estratégias de abordagem aos alunos, nomeadamente nos momentos de instrução, segundo a turma e a idade dos mesmos.

Estes objetivos foram alcançados com bastante sucesso, tendo alcançado mais alguns que não estavam planeados sobre os quais, nos próximos parágrafos, faço uma breve reflexão.

Em primeiro lugar, foi sentido claramente o peso da carga horária da semana a tempo inteiro, mas considero que consegui manter as mesmas metodologias e interações que tenho quando leciono apenas uma turma. Senti também que o professor deixa de ter

intervalos entre aulas, pois tem de ir requisitar e organizar o material para a aula seguinte ficando sem tempo para fazer uma pausa. Achei bastante positivo a mudança de turmas, pois o facto de ter turmas diferentes levou a que experienciasse formas de lecionação diferentes, turmas distintas tem características e contextos distintos proporcionando diferentes práticas, diferentes realidades e diferentes tipos de aula, esta mudança foi importante porque me permitiu viver diferentes realidades.

Em segundo lugar, consegui ter uma capacidade rápida de adaptação a diferentes turmas, com diferentes idades, número de alunos e características, consegui ler as características de cada turma e tendo esses dados em consideração, adaptar e mudar as tarefas e exercícios. O que acabou por ser uma surpresa, principalmente nas aulas de 2º e 3º ciclo, foi a lecionação das aulas de 45 min, uma vez que a turma que estava a acompanhar era do ensino secundário, onde as aulas têm uma duração de 90 min. Esta necessidade de adaptação ao menor tempo horário foi bastante positiva e senti que as aulas de 45 min acabavam por ser mais produtivas, uma vez que tinha um tempo mais limitado para lecionar uma quantidade específica de exercícios e matérias, levou a transições mais rápidas, sem perda de qualidade e a um maior empenho e motivação por parte dos alunos. Acredito que consegui adequar as estratégias de gestão da disciplina, as “regras” consoante a turma, confirmando que sou capaz de manter a minha postura assertiva de turma para turma, sem comprometer a relação aluno-professor e o clima de aula, mesmo sem conhecer ao pormenor as características das turmas, preveni comportamentos de indisciplina, organizando atempadamente as equipas e tendo em conta os alunos identificados como problemáticos.

Garantir o entusiasmo em todas as aulas, assegurar a correta condução da aula, manter a disciplina dos alunos e garantir a organização espacial, temporal e material, foram objetivos facilmente alcançados, através da leitura dos comportamentos dos alunos durante o decorrer da aula, adaptando a minha intervenção e tendo em conta as informações recolhidas.

O planeamento para criar tarefas e aulas que fossem coincidentes com os objetivos do professor, foi facilmente alcançado através da conferência e trocas de ideias entre os professores da turma e as minhas colegas estagiárias.

Apercebi-me claramente das diferentes formas de trabalho e metodologias utilizadas pelos professores da escola. Existem muitas formas de trabalho, todas elas com pontos fortes e fracos. Contudo, considero que consegui lidar bem com estas diferenças e com as limitações que me foram impostas, mas considero também que esta divergência é

prejudicial para a escola e principalmente para as aprendizagens dos alunos. Estas aprendizagens ficam limitadas, pois não existe um trabalho progressivo e contínuo quando os alunos transitam de ano ou mudam de professor.

Em suma, considero que consegui alcançar todos os objetivos aos quais me propus no início deste projeto, contribuindo bastante para a minha formação pessoal, e também para a aproximação dos estagiários aos professores do grupo de educação física, o que na minha opinião é um aspeto bastante positivo, pois dá a conhecer aos estagiários o que é ter um horário completo e ter de lidar com diferentes tipos de turma.

2.3 Professor de 1.º Ciclo

O projeto de Lecionação ao Primeiro Ciclo (LPC) foi mais um projeto a desenvolvido e realizado durante o estágio pedagógico. O LPC pretendia dar a experiência de lecionação e planeamento da educação física aos alunos com idades mais novas e com um programa nacional de educação física totalmente diferente daquele que aplicamos com a nossa turma.

Este projeto centra-se na possibilidade de formação do professor estagiário, nomeadamente na experiência que se ganha ao lecionar a outras turmas, na melhoria dos processos de gestão de tempo, material e de alunos que duas turmas de 1ºciclo obriga e por último, na formação e nas capacidades de condução e planeamento das aulas, abrangendo desta forma todos os ciclos de escolaridade.

Um dos principais objetivos deste projeto passa por proporcionar uma oportunidade de o estagiário interferir com diferentes realidades de ensino na educação física. Sendo que terminando este mestrado iremos ser professores de educação física faz sentido passar por todas as experiências de anos letivos que um professor pode lecionar.

Alguns objetivos que estabeleci para a minha formação ao passar por esta experiência foram:

- Não ser tão assertiva como nas idades de secundaria, adequando o meu discurso e postura.
- Criar/ planear aulas adequadas as idades dos alunos e objetivos gerais do professor titular.
- Adaptar os exercícios e tarefas aos espaços e número de alunos, mantendo os objetivos planeados.

- Adquirir e realizar diferentes estratégias de abordagem aos alunos, nomeadamente nos momentos de instrução, segundo a turma e a idade dos mesmos;
- Manter a estrutura de aula, as mesmas rotinas pessoais, adequando obviamente a formação de grupos e as matérias à turma;
- Adequar as estratégias de gestão da disciplina, as “regras” consoante a turma;
- Garantir o entusiasmo dos alunos, assegurar a correta condução da aula, manter a disciplina e garantir a organização espacial, temporal e material

Algumas das estratégias utilizadas para atingir estes objetivos tiveram de ser completamente diferentes das utilizadas noutros anos letivos, exemplo disso foram as estratégias utilizadas na abordagem aos alunos, tendo alterado a forma de falar e de me dirigir aos alunos nos momentos de instrução. Para motivar e cativar os alunos, assumi muitas vezes optei por um discurso entusiasmante e desafiador, e muito menos serio e assertivo do que o utilizado no 11.º ano.

Tendo em conta os objetivos definidos, os planos de aula, a lecionação das turmas e o balanço realizado, posso dizer que estes objetivos foram alcançados facilmente e que as aulas lecionadas foram um sucesso, sendo notório o bom clima de aula. Esta experiência de lecionar a todos os ciclos de escolaridade, permitiu me perceber as diferenças que existem, positivas e negativas, ao nível das aprendizagens dos alunos, comportamentos e possibilidade de exercícios entre o 1 ciclo e o 11.º Ano.

3. Desporto Escolar

A participação no desporto escolar foi outra das grandes áreas de intervenção durante o decorrer do estágio, a qual tinha como principais objetivos: Participar ativamente na coadjuvação do planeamento, condução e avaliação da atividade de um núcleo de Desporto Escolar ou de uma atividade física alternativa de carácter sistemático. (Faculdade de Motricidade Humana, 2016).

O GEF é responsável pela dinamização dos diferentes núcleos de DE e os seus docentes são responsáveis pela sua condução, organização e divulgação. É também de a responsabilidade do professor acompanhar os seus atletas nas competições.

Tive o privilégio de poder acompanhar um professor muito competente, responsável por dois escalões da modalidade de badminton, ambos de mistos de infantis e iniciados. Os treinos decorriam à mesma hora, pelo que decidi por comodidade acompanhar o escalão de iniciados. Este professor mostrou-se sempre disponível para ajudar, discutir e trocar conhecimento, tendo contribuído bastante para as minhas aprendizagens. A minha opção de escolha pela modalidade de badminton deveu-se ao facto de ser uma modalidade individual e toda a minha experiência como atleta ter passado por desportos coletivos, assim sendo achei que seria mais desafiante e enriquecedor.

O DE é uma atividade que complementa o currículo, ou seja, acrescenta algo ao que é trabalhado curricularmente na disciplina de EF. O DE tem como missão estimular a prática da atividade física (AF) e a formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. (Ministério da Educação e da Ciência, 2013).

No AEDFL, o DE acompanha o início do ano letivo, iniciando-se os treinos no princípio do 1.º período. Este foi um período crítico para mim, pois comecei a lecionar os treinos de forma autónoma, após o 2.º treino, o que me proporcionou muita liberdade, espaço para explorar e tomar decisões de forma independente, o professor responsável demonstrou-se sempre disponível para me ajudar em quaisquer situações e discutir vários exercícios e técnicas, o que se revelou bastante importante, uma vez que este sempre me tratou de igual para igual.

A divulgação do núcleo de DE (Anexo 4- Divulgação do DE) foi realizada logo no início do ano letivo e consistiu na criação e divulgação de um poster informativo, onde estavam incluídas todas as informações sobre os treinos. Este foi um momento importante

pois permitiu captar vários alunos novos e dar a conhecer aos antigos quais os novos horários dos treinos.

Após a divulgação e captação de alunos, foi realizado um planeamento, que foi utilizado durante todo o ano letivo (Anexo 5 – Planeamento do DE). Assim sendo comecei por caracterizar de forma geral a modalidade com o objetivo de aprofundar o meu conhecimento sobre a mesma, de forma transmitir informações corretas e conseguir dar bom feedback aos meus alunos. Esta caracterização foi realizada através de estudo autónomo e após muitos diálogos e observações feitos com o professor responsável que se demonstrou indispensável. Depois desta breve caracterização geral, realizei uma caracterização do grupo de alunos mais assíduo, de forma a delinear objetivos e metas individuais para cada um destes para que conseguissem realizar o máximo do seu potencial. Em termos de intervenção considero que o estudo autónomo se revelou fulcral para conseguir demonstrar, explicar e dar feedback. A autonomia sentida durante todo o ano letivo, permitiu que explorasse e encontrasse soluções criativas e originais que fossem ao encontro dos objetivos para os alunos. Este planeamento foi realizado tendo em conta os recursos espaciais, temporais, humanos e os períodos competitivos, tendo sido contruído um Macro Ciclo que englobou três períodos, com conteúdos bem definidos: Período Preparatório (dividido em geral e específico), Período Competitivo, e Período de Transição. Observando as aprendizagens dos alunos e os resultados, posso concluir que este planeamento resultou bastante bem, e que foi sendo adaptado consoante as necessidades e evoluções dos alunos.

A modalidade de badminton é uma modalidade bastante procurada e, desde o primeiro treino, que participaram bastantes alunos dos vários escalões. A participação ativa de tantos alunos foi bastante positiva, sendo esta uma modalidade que alcança vários prémios no DE e no desporto federado, tornando-se ainda mais importante captar desde cedo alunos com potencial para a modalidade.

As competições realizadas durante o ano letivo dividiram-se em 3 encontros, todos realizados na Escola Dona Filipa de Lencastre. Em todos estes momentos estive presente e ajudei na organização e condução do torneio. Esta participação foi bastante importante porque me permitiu contactar com professores e alunos de outras escolas com realidades e condições diferentes. Após estes 3 torneios e através de um sistema de pontos foram apurados os alunos que estavam “convocados” a participar no torneio de zona lisboa e vale do tejo. Obtendo um segundo lugar no singular feminino e um 3 lugar nos pares femininos, este último torneio foi um dos que mais me marcou, porque pude não só contactar com os

meus alunos como os respetivos pais, sendo que para muitos dos alunos era a primeira vez que os pais os viam a jogar.

Foi possível poder acompanhar o professor responsável no Encontro Final de Iniciado/Juvenil/Júnior na ES José Gomes Ferreira, tendo passado a noite na escola com as alunas, uma experiência bastante positiva, enriquecedora e que contribui bastante para a minha relação com os alunos, uma vez que possibilitou uma interação menos formal com estes, mas principalmente porque me permitiu participar num momento importante para os alunos, estando presente no encontro final da competição, presenciando e aconselhado os jogos finais, demonstrando assim interesse por os seus resultados.

Resumidamente, considero que o acompanhamento do DE foi uma das melhores experiências que vivenciei no decorrer de todo o estágio, aprendi bastante com os meus alunos e aumentei bastante o meu conhecimento sobre a modalidade, consegui relacionar-me com os alunos de uma maneira totalmente diferente dos alunos da turma de 11.º ano que lecionei, nomeadamente devido a serem alunos com características muito diferentes, mas sobretudo devido a motivação intrínseca que os alunos de DE demonstram durante os treinos. Levando-me a estar mais descontraída e motivada durante a leção dos treinos. Esta experiência veio também confirmar que gosto mais de lecionar alunos de idade mais baixas, e que consigo estabelecer uma boa relação mais rapidamente com estes alunos.

Considero que a boa ligação e relação que criei com o professor responsável e que toda a sua ajuda e disponibilidade foram dos fatores que mais influenciaram a minha aprendizagem e balanço bastante positivo. A total autonomia que me foi concedida pelo professor, proporcionou o meu desenvolvimento enquanto docente, sendo que estes ganhos foram transferidos transversalmente às restantes áreas do estágio, principalmente na leção. Tendo adquirido mais ferramentas pedagógicas referentes ao conteúdo específico da matéria de badminton e de ter aperfeiçoado as restantes dimensões de ensino, tive oportunidade de ir melhorando a minha capacidade de gestão e de liderança nos jogos competitivos.

A participação no DE, foi importante na minha formação, dado que melhorei o conhecimento na modalidade, quer ao nível técnico-tático, quer ao nível do planeamento e da condução da modalidade. Foram ainda desenvolvidas competências no que refere à organização da atividade do DE na sua vertente organizativa (torneios, inscrições, etc.) Os conhecimentos que adquiri, refletiram-se na minha intervenção enquanto professora nas aulas de EF. Muitos dos exercícios e tarefas tinham transfeire direto para as aulas, dado o

nível dos alunos. Levando a que conseguisse evoluir bastante e a estar mais à vontade na condução desta matéria. Ter a possibilidade de treinar uma equipa de uma modalidade na qual não tinha experiência pessoal prévia, foi extremamente benéfico, “obrigando-me” a promover e desenvolver capacidades e competências que, de outro modo, dificilmente iria adquirir. O facto me ter colocado numa posição fora da minha zona de conforto promoveu um maior estudo autónomo e um maior investimento a nível pessoal, tornando este um processo bastante enriquecedor para a minha formação profissional.

Esta intervenção deu-me motivação e aumentou o meu gosto pela modalidade, o que me faz ter a ambição de voltar a treinar um grupo de badminton, tendo assim oportunidade de desenvolver as capacidades que adquiri no processo de estágio pedagógico.

4. Intervenções na Escola

A intervenção do professor estagiário na escola, não se deve de reduzir à lecionação das aulas de EF e DE, devendo este ter um papel inovador, refletivo e ativo. Assim sendo neste capítulo irei falar das duas intervenções realizadas em conjunto pelo núcleo de estágio na escola nomeadamente no GEF.

Uma destas intervenções teve como objetivo realizar uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola, e a outra com o propósito de desenvolver um projeto de investigação-ação no contexto escolar. Irei começar por descrever as principais fases de desenvolvimento, de seguida irei apresentar e descrever quais os obstáculos e soluções encontrados e por fim irei falar da importância que estas intervenções tiveram na escola.

Estas intervenções foram bastante importantes, permitindo-me intervir de forma ativa, privilegiando o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, favorecendo o meu desenvolvimento de competências de inovação profissional.

4.1 Formação FITescola

A “formação FITescola” foi a formação realizada por o grupo de estágio com o intuito de passar informações aos professores do GEF sobre a plataforma do FITescola, plataforma esta, que é a instituída. Este projeto insere-se no âmbito da área 3 do estágio pedagógico com o objetivo de alcançar a seguinte competência: “concebe, implementa e avalia uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola.” Assim sendo para chegar a esta temática foi necessário realizar um estudo exploratório para identificar reais necessidades da escola e possibilidades de intervenção. A identificação e a escolha da intervenção a realizar foi determinada por diversas observações: (1) – a maioria dos professores do departamento ainda utilizavam o Fitnessgram, não estando a par do novo projeto FITescola; (2) – os professores de educação física (EF) não sabiam trabalhar com a plataforma FITescola; (3) – ao longo do ano, em momentos informais, muito professores tentaram obter informações junto do grupo de estágio sobre este tema.

Como objetivo de melhor fundamentar a importância deste, fomos investigar e aprofundar o nosso conhecimento sobre a temática. A disciplina de EF é considerada o elemento mais significativo da atividade física da escola (Fromel, Svozil, Chmelik, Jakubec,

& Groffik, 2016), por ser o único local onde muitos adolescentes praticam atividade física (Meyer et al., 2013). Além de promover a prática das várias atividades físicas, esta tem um papel fundamental na manutenção e aumento da aptidão física dos jovens, pois esta é uma das áreas de avaliação da disciplina. Neste sentido, os professores de EF têm um papel importante na promoção de um programa relacionado com a saúde (Lee, 2011). Sendo indispensável que os professores conheçam e dominem as ferramentas inerentes à melhoria da aptidão física e promoção de um estilo ativo e saudável. Para tal, é necessário estarem atualizados sobre as novas ferramentas que são utilizadas como estratégia para melhorar o nível de aptidão física dos alunos. Uma vez que o programa FITescola, é a plataforma utilizada oficialmente, para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável na disciplina de EF e o interesse do GEF em implementar o novo programa (FITescola), levou a que uma intervenção com o objetivo realizar uma pequena formação junto do GEF fosse importante e pertinente. Este projeto teve o intuito de proporcionar aos professores um momento de aprendizagem, aumentando o seu conhecimento sobre a plataforma, e principalmente demonstrando as suas vantagens educativas de forma a que estes a utilizem no futuro.

Para que fosse possível realizar esta formação foram necessárias etapas/fases. Uma destas etapas, foi a obtenção dos códigos de acesso à plataforma. Como forma de antecipação decidimos pedir autorizações a todos os professores do GEF, para depois junto da direção ser mais rápido obter os respetivos códigos, esta etapa foi alcançada com sucesso, bastante esforço e persistência. Esta etapa foi bastante importante pois permitiu que os professores conseguissem aceder à plataforma durante a formação. Este esforço foi ainda mais salientado, por esta responsabilidade não ser das estagiárias, e demonstrou também algumas das dificuldades burocráticas pelas quais os professores tem de passar para cumprir com o instituído.

Antes da realização da formação, foi reservada a sala de informática e foram testados os meios informáticos que seriam necessários no decorrer da formação, de forma a garantir que todos os recursos materiais estavam em condições, garantido assim um bom decorrer da formação. Antes da formação começar auxiliamos os professores a realizar o seu login, como forma de potencializar o tempo disponível, possibilitando o acompanhamento durante as explicações. Após todos os professores estarem presentes iniciamos a formação apresentando todos os seus objetivos e organização. Este foi um aspeto que considero ter contribuído positivamente para o seu sucesso, diminuindo o número de interrupções.

A apresentação foi organizada de forma a existir um momento de preleção (mais teórico), posteriormente um momento de interação (mais prático) e um momento final mais autónomo. Inicialmente apresentamos através de uma apresentação PowerPoint e do site oficial, as bases da plataforma explicando as principais alterações relativamente ao programa Fitnessgram. Passando posteriormente para o momento mais prático onde explicámos e tentamos demonstrar passo a passo, os procedimentos de introdução e manipulação de dados na plataforma. Durante este momento, ocorreu uma intervenção por parte de um professor, que colocou questões sobre a confidencialidade da plataforma relativamente aos dados dos alunos, esta questão foi respondida por outro professor com conhecimentos sobre o assunto, onde foi respondido que esse não era um problema e que a plataforma assegurava a segurança dos dados. Nós estagiárias, tentamos lidar com a situação o mais corretamente possível confirmando a resposta dada por o professor, tentando não desviar o rumo da apresentação, no entanto esta intervenção acabou por consumir bastante tempo, levando a que não fosse possível proporcionar um momento mais autónomo onde os professores podiam explorar e aplicar o que lhes tinha sido transmitido. Consideramos que a formação correu bastante bem, os professores demonstraram se bastante interessados e motivados. Contudo, somos da opinião que estes não conseguiram usufruir ao máximo das informações fornecidas, devido ao tempo despendido na intervenção de um dos professores do GEF.

Sinteticamente considerou-se que a formação realizada teve bastante pertinência, dados confirmados através dos questionários realizados como forma de avaliação da formação. (Anexo 6 – Avaliação da Formação FITescolas), os professores foram bastante interativos durante toda a formação, demonstrando-se motivados e interessados sobre o tema. Alguns dos professores colocaram em questão alguns dos procedimentos de avaliação da área de aptidão física, tendo algumas consequências na pertinência ou não, do uso da plataforma, neste sentimos que seria pertinente no futuro existir um acompanhamento desta temática.

4.2 Trabalho Colaborativo no GEF

Na área de Investigação e Inovação Pedagógica, privilegiou-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências de inovação profissional. (Faculdade de Motricidade Humana, 2016)

O primeiro passo nesta área, passou por identificar um problema do grupo/departamento/escola, verificando a sua pertinência contextual (exploração do contexto). Após esta fase de exploração, surgiram várias possíveis temáticas, e de entre elas, fomos aconselhadas a escolher a temática que dava continuidade ao trabalho dos estagiários do ano transato. Uma das principais conclusões retiradas pelos estagiários do ano transato foi que o trabalho colaborativo (TC) entre os professores do AEDFL era quase inexistente. Tendo em consideração este dado, decidimos realizar uma exploração mais específica no GEF do AEDFL, nomeadamente em termos de TC. Através de observações e conversas informais com os professores do grupo, constatámos a existência de um horário específico para o trabalho colaborativo, no entanto, este parecia não ser utilizado para o fim a que se destinava. Contudo, quando abordados, os professores indicaram que este tipo de trabalho seria importante no seio do grupo, parecendo também existir diferentes perceções sobre a definição de TC e o que deveria ser feito.

Após a fase de exploração foi necessário realizar alguma pesquisa e revisão bibliográfica sobre os temas a abordar, tendo sido obtidos alguns dados e conclusões importantes.

Wenger (2007) define comunidade de prática como um grupo de pessoas que partilham uma mesma preocupação e aprendem a agir melhor interagindo regularmente. O trabalho colaborativo está relacionado com as comunidades de prática, na medida em que, se define como um conjunto de pessoas que partilham tomada de decisões e são responsáveis pela qualidade do que é produzido, conforme as suas possibilidades e interesses (Damiani, 2008). Lima (2002) refere ainda, que o trabalho colaborativo é a chave para o progresso e desenvolvimento profissional.

Definido o conceito de TC foi importante compreender algumas das vantagens que este proporciona no seio de um grupo, como é o caso do contexto escolar. Segundo Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran (2007) existe relação positiva entre o trabalho colaborativo e a prática de ensino do professor, os níveis de confiança entre os professores (Damiani, 2008) e o nível de desenvolvimento dos alunos. Além disso, a colaboração incentiva os professores a irem além da dependência das suas próprias memórias e experiências com o ensino (Levine, 2010). Apesar dos benefícios apresentados, estes podem ser difíceis de alcançar devido a alguns constrangimentos. Por exemplo, a partilha de experiências e conhecimentos com apenas alguns elementos do grupo, mais interesse pessoal do que na troca de experiências (visão egoísta), competição entre elementos do grupo e a falta de interesses comuns (Moura, 2009). A falta de vontade dos professores

para assumir riscos pessoais, sobretudo os que trabalham isolados por muitos anos, também parece ser uma das razões para os baixos níveis de colaboração (Levine, 2010; Lortie, 1975). Ronfeldt, Farmer, McQueen, & Grissom (2015) referem ainda que os professores com mais experiência demonstram menos TC e fazem-no com menor qualidade, ao passo que, professores que se envolvem em TC são professores com mais qualidade. Foi assim verificada a existência de inúmeros benefícios proporcionados pelo TC não apenas para a prática docente, mas também para os alunos, pois um dos principais objetivos dos professores passa ajudar os seus alunos a alcançar os seus objetivos e potencial. Neste sentido, é necessário existir um espaço seguro, de confiança e partilha por parte de todos os intervenientes. Assim sendo, torna-se necessário e importante perceber melhor quais as perceções que os professores têm sobre o que é o TC e que estratégias são importante. Assim foi formulada a nossa questão de partida:

“Estará a falta de TC relacionada com as perceções que os professores do GEF do AEDFL têm sobre o mesmo?”

O estudo foi realizado com base em dados recolhidos através de uma entrevista semiestruturada (Anexo 7 – Guião da Entrevista para estudo trabalho colaborativo), construída previamente pelo núcleo de estágio. Decidimos utilizar este método, apesar de sabermos que a aplicação de entrevistas semiabertas seria um método mais trabalhoso, e com o qual nunca tínhamos trabalhado, pois considerámos que esse seria o método mais correto e eficaz para o estudo que levávamos a cabo, uma vez que nos proporcionaria a recolha do máximo de informações e opiniões possíveis junto dos intervenientes (professores), para que possam ser feitas propostas exequíveis.

Após a elaboração da entrevista, esta foi testada com um professor de EF fora do GEF e, posteriormente, analisada por um professor perito. Depois, esta foi aplicada aos professores do GEF (n=14). As entrevistas foram dirigidas pelas estagiárias e gravadas em áudio, sempre sobre o regime de confidencialidade e anonimato. Posteriormente estas foram transcritas e analisadas. Apesar de nunca termos trabalhado com entrevistas semiabertas, consideramos que o trabalho realizado foi muito positivo, superando as nossas próprias expectativas. Com apenas algum feedback do nosso orientador, realizámos com rigor todas as fases do estudo (construção e validação da entrevista; aplicação das entrevistas; tratamento de dados; apresentação dos resultados).

Através do tratamento de dados, realizado de forma indutiva, surgiram as seguintes categorias: Definição de TC”; “Importância do TC”; “Existência de TC”; “Constrangimentos”; “Facilitadores”; “Experiências”; e “Propostas”.

No que diz respeito a definição do conceito de TC, a maioria dos professores definiu de forma idêntica o que é TC, afirmando “duas ou mais pessoas colaborarem para atingir um fim comum”; “Trabalho conjunto de todos para atingir objetivos definidos”; “Partilha de ideias e troca de experiências”, ideias que vão ao encontro da bibliografia analisada.

Relativamente à “Importância do TC”, os professores referiram que era “Importante”, “Fundamental” e “Essencial”, mais uma vez isto vai de acordo com referido anteriormente. Apesar dos professores identificarem que o TC é importante, quando questionados sobre a “existência de TC” no GEF, as respostas foram negativas e positivas. As respostas positivas foram sempre seguidas de um “mas...” referindo que “não é estruturado”, é “informal” e “com base na necessidade” e “iniciativa própria”.

Foi então necessário perceber as razões para a resposta anterior, tendo sido analisado os fatores “facilitadores” e os “constrangimentos”, que podiam justificar a falta do TC. Os principais constrangimentos identificados por professores foram: o estado do ensino em Portugal, a carga horária excessiva dos professores, e as características do grupo de educação física (características pessoais e comportamentais). Em relação aos facilitadores os professores apresentaram as características da escola/contexto e as características dos alunos como principais facilitadores de TC no GEF. Estes dados vão de encontro ao definido pela literatura relativamente aos constrangimentos e facilitadores da existência ou não de TC na escola. Tendo em conta os “facilitadores” e “experiências” reportadas por os professores e de forma a tentar eliminar alguns dos “constrangimentos” os professores enumeraram um conjunto de possíveis propostas de forma a melhorar o TC. Estas propostas foram na sua maioria exequíveis e pertinentes, e serão abordadas mais à frente. Considerando a pergunta de partida deste estudo, podemos concluir que o GEF tem perceções idênticas sobre o que é o TC, atribuindo-lhe importância e pertinência. No entanto também foram identificadas um conjunto de constrangimentos e fatores facilitadores para este ser pouco utilizado. Relativamente à sessão de apresentação, consideramos que esta foi realizada com sucesso. Conseguimos mobilizar praticamente todo o nosso público alvo, e durante a sessão os professores mostraram-se interessados e até surpreendidos com alguns dos resultados apresentados.

No final foi realizado um momento de discussão, onde foram discutidas algumas das propostas apresentadas durante as entrevistas, tendo surgido novas propostas criadas em conjunto. Este era um dos principais objetivos desta dinamização, criar em conjunto propostas para serem aplicadas no GEF. As duas propostas que surgiram desta discussão foram a criação de formação interna e a criação e aplicação de um plano plurianual (PP). As propostas conjuntas parassem ser bastante pertinentes e de interesse comum a todos os docentes do GEF. Tendo em consideração uma das propostas apresentadas, o plano plurianual (PP), o grupo de estagiárias decidiu criar um “esboço” de um PP, com o intuito de com o contributo dos professores criar um bom planeamento no GEF, além de ser uma ajuda para o GEF, servindo de exemplo de TC. Estaríamos também a realizar uma das grandes competências do estágio pedagógico, a inovação pedagógica.

O Projeto de EF da escola constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular, à escala plurianual e anual (Ministério de Educação, 2001). Assim sendo a criação deste PP foi extremamente importante, uma vez que permitiu definir para cada um dos ciclos de escolaridade as condições necessárias para permitir a transição para outro ciclo, garantindo a articulação vertical do currículo e elevação das metas e resultados, que traduzem a realização dos objetivos de cada ano de curso e as competências de ciclo do Programa de Educação Física e do Currículo Nacional.

Este documento (Anexo 8 – Plano Plurianual) foi alvo de elogios por partes dos professores, estes consideraram este PP essencial e bastante importante. Apesar deste documento estar bem construído e estruturado, consideramos que seria importante que este no futuro fosse analisado novamente e melhorado. De preferência que este fosse discutido novamente com todos os professores. Devendo ser os professores do GEF os principais intervenientes na construção e retificação deste documento.

A avaliação que fazemos deste projeto é muito positiva. Para além dos bons resultados que surgiram do inquérito de satisfação realizado no final da sessão de apresentação, recebemos muitos feedbacks positivos por parte dos professores, principalmente pela pertinência do tema e pela forma de realização de estudo (entrevistas semiabertas).

Observo que este estudo apresentou um bom contributo para um melhor funcionamento do GEF e para a minha formação profissional, tendo sido identificado um problema pertinente e possíveis soluções e propostas de resolução.

5. Conclusão

A realização do estágio neste ano letivo veio reforçar, uma vez mais, a ideia de que o processo de formação de um professor não é algo que estagna, mas que, pelo contrário, sofre constantemente alterações. Trata-se de um processo contínuo que serve para desenvolver e atualizar conhecimentos, ao longo de toda a nossa vida profissional. Esta ideia vai ao encontro do referido por Onofre (1996): A formação de professores pode ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação, aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.

Através deste relatório final, procurei descrever e refletir de uma forma crítica, construtiva e projetiva sobre tudo o que foi realizado no âmbito das quatro áreas de estágio pedagógico. Este ano representa o culminar desta fase da nossa formação académica, sendo importante fazer um breve balanço sobre esta. Contudo, esta conclusão não deve ser vista apenas como a estagnação da formação, deve ser entendida como o início de outra fase.

No que diz respeito às quatro áreas de intervenção considero que a maioria das competências foi alcançada com sucesso, foram muitas as experiências vivenciadas ao longo deste processo de formação e creio que consegui retirar grandes aprendizagens, que contribuíram para a minha formação enquanto futura docente, não só pelas competências que adquiri, mas também pela forma como procurei ultrapassar as dificuldades com que me fui deparando. Considero também que a partilha de experiências e conhecimentos por parte de todos os intervenientes do estágio, tiveram um papel muito importante no meu sucesso, e sem este bom clima relacional e de trabalho, tal não teria sido possível de alcançar.

Arisco-me a dizer que tive uma das piores turmas em termos de comportamento do AEDFL. Estas características levaram-me a realizar um planeamento bem pensado, formando uma unidade coerente e garantindo que eram prevenidos comportamentos de indisciplina, mantendo um bom clima de aula. Muitos dos contactos com os alunos ultrapassaram-se para lá das barreiras da escola, sendo que considero a ligação estabelecida com a turma um dos pontos fortes deste estágio. Atualmente se me fosse dada a oportunidade de ter mudado de turma, não a mudaria, uma vez que me proporcionou um enorme desafio e fez com que crescesse imenso a nível profissional e pessoal.

A experiência de lecionação do DE foi algo que me marcou, mais uma vez pela relação que estabeleci com os alunos. A minha experiência na modalidade foi bastante importante e a relação estabelecida com o professor responsável foram uma grande mais valia para a minha formação. Através também do DE confirmei que realmente gosto mais e é me mais fácil trabalhar com faixas etárias mais jovens.

As intervenções e participações na escola, foram árduas e demoradas, tendo sido necessário ultrapassar varias barreiras burocráticas, no entanto considero que os projetos desenvolvidos foram um sucesso tendo sido bastante pertinentes, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem exercido no AEDFL.

Por fim, acredito que a minha prestação durante o estágio foi melhorando, sendo ultrapassadas as dificuldades encontradas, considero ainda que poderia ter sido talvez um pouco mais proativa, principalmente numa fase inicial do ano, melhorando assim a minha atuação. Contudo, tenho consciência de que tudo é um processo evolutivo, pelo que devo tentar sempre superar e progredir. Tendo isso em conta, julgo que todo o trabalho realizado ao longo do presente ano letivo, incluindo as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e as reflexões efetuadas ao longo deste relatório, devem ser vistas como ferramentas para um futuro enquanto docente. Desta forma, concluo, afirmando que superei as “dificuldades” que surgiram neste processo, dando resposta aos “desafios” com todo o empenho e dedicação. Todavia, considero que a “superação” é uma expressão um pouco relativa, e que deve ser alcançada dia após dia, no decorrer da vida profissional de cada um.

6. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. (2011). Projeto Educativo. Documento não publicado.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica : Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Ashworth, S., Mosston, M. (2008). Teaching Physical Education. First Online Edition of Teaching Physical Education
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal
- Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo. Lisboa: Edições FMH
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.
- Carvalho, L.(1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º10/11 , 1994
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research in Teaching*, (pp. 225-296), New York: MacMillan
- Clemente, F. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra Revista Científica*, (7).
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º4 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho normativo n.º 4-A/2016, 16 de junho de 2016. Diário da República n.º114/2006 – II Série de 16 de junho de 2016. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

- Entwistle, N. J. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of Learning* (pp. 3–22). Edinburg: Scottish Academic Press.
- Faculdade de Motricidade Humana. (2016). Guia de estágio pedagógico. documento não editado.
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. CIEP.
- Fernandes, D. (2013) Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21, p.11-34.
- Flores, A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16, 401–413.
- Fromel, K., Svozil, Z., Chmelik, F., Jakubec, L., & Groffik, D. (2016). The Role of Physical Education Lessons and Recesses in School Lifestyle of Adolescents. *J Sch Health*, 86(2), 143-151. doi: 10.1111/josh.12362
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2007). Instrução e demonstração. In M. Godinho (ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e aplicações* (pp. 133–142). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Izadinia, M. (2013), A review of research on student teachers' professional identity. *Br Educ Res J*, 39: 694–713. doi:10.1080/01411926.2012.679614.
- Lee, S. M., National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. Division of Adolescent and School Health., & Centers for Disease Control and Prevention. (2011). *School health guidelines to promote healthy eating and physical activity*. Atlanta, GA: U.S. Dept. of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention

- Lima, J. Á., & Fialho, A. (2016). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27-53
- Lima, J. M. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*.
- Lopes, M. M. F. (2011). O contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens. *Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Educação.
- MARANTE, W. O.; FERRAZ, O. L.. Motivação e aprendizagem no contexto das aulas de Educação Física. 2008. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
- Marcondes, I., & Flores, A. (2014). O auto-estudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação PUCRS*, 37, 297–306
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Res Q Exerc Sport*, 84(4), 419-430. doi: 10.1080/02701367.2013.844025
- McKenzie, T. L., Catellier, D. J., Conway, T., Lytle, L. A., Grieser, M., Webber, L. A., Elder, J. P. (2006). Girls' activity levels and lesson contexts in middle school PE: TAAG baseline. *Med Sci Sports Exerc*, 38(7), 1229-1235. doi: 10.1249/01.mss.0000227307.34149.f3
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Meyer, U., Roth, R., Zahner, L., Gerber, M., Puder, J. J., Hebestreit, H., & Kriemler, S. (2013). Contribution of physical education to overall physical activity. *Scand J Med Sci Sports*, 23(5), 600-606. doi: 10.1111/j.1600-0838.2011.01425.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2013). Programa do Desporto Escolar 2013-2017.
- Ministério de Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física
- Neuza, P. (2011). Auto-eficácia e Satisfação Profissional dos Professores: colonado os constructos em relação num grupo de professores de ensino Básico e Secundário. *Revista de Educação, Vol. XVIII, no 1*, 23–47.

- Northway, M. L., & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos: Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (eds.), *Formação de professores de - educação física. Concepções, investigação, prática*. (pp. 75–118). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55–67.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247–262.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*. Washington, DC.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 70–130). Cruz- Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (Palo Alto: Mayfield Publishing Company).
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- UNESCO. (1978). Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da UNESCO. *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (pp. 1-6). Paris: UNESCO.
- Vasconcelos, C. (1994). *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad.

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*.
Geneva, Switzerland: World Health Organization.